

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

Развитие пространственной ориентации у детей с нарушением зрения

Дипломная работа

направление 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

профиль – Психология образования

Квалификационная работа

Исполнитель:

допущена к защите

Паршина Анастасия Владимировна,

зав. кафедрой

Студент ПСО 1501z группы

_____ Н.Н. Васягина

(подпись)

_____ 2018 г.

Научный руководитель:

Герасименко Юлия Алексеевна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии

образования

Екатеринбург 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	9
1.1 Роль зрительного анализатора в развитии пространственной ориентации у детей	9
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения.	11
1.3 Формы и методы развития пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения	21
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	27
2.1 Характеристика базы исследования и выборки в экспериментальной работе	27
2.2 Оценка особенностей пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения	29
2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента уровня сформированности пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения	34
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	43
3.1 Программа развития пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения	43
3.2 Содержание психолого-педагогической работы по развитию пространственной ориентации у детей с нарушением зрения	47
3.3 Анализ результатов контрольного эксперимента уровня сформированности пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения	49

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	71

ВВЕДЕНИЕ

Период дошкольного детства является периодом возникновения у ребенка первых представлений об окружающем мире, формирования умений устанавливать простейшие взаимосвязи и закономерности явлений окружающей жизни, а также самостоятельно применять полученные знания в доступной практической деятельности.

Проблемы со зрением приводят к торможению ребенка с самого раннего возраста. Отсутствие изначально полных реальных представлений о предметах и явлениях у маленького ребенка со зрительным дефектом может вызвать у него чувство оторванности себя от окружающего мира.

Первичный соматический дефект зрения снижает полноту, точность чувственного отражения внешнего мира. Все это является предпосылкой к возникновению вторичных отклонений в развитии ребенка: зрительный дефект у детей нарушает зрительное восприятие, что приводит в результате к задержке самостоятельного передвижения, нарушению координации движений. Очень часто у таких детей наблюдаются трудности ориентировки в пространстве, возникающие в результате несовершенства зрительно-моторных координаций, а также слабой дифференцированности моторики.

Уровень познания у детей с нарушенным зрением находится также на относительно низком уровне, что связано с меньшей, чем у детей с нормальным зрением, привлекаемостью внимания предметов. Это отражается на формировании общественно выработанных сенсорных эталонов, объеме и качестве представлений, формировании предметной и ориентировочно-исследовательской деятельности.

Исследования раннего онтогенеза показали, что восприятие протяженности, направления, местоположения, формы, а тем более пропорций, образуются на основе отражения предметов и их свойств. *Накопление чувственных знаний о предметах* окружающего ребенка мира служит предпосылкой для образования и развития восприятия пространства.

Второй предпосылкой является *специализация пространственных признаков вещей* и пространственных отношений между ними, как сигнальных раздражителей.

Восприятие пространства имеет условно-рефлекторную природу. Вместе с тем познание пространства осуществляется в процессе освоения человеком материального мира. Поэтому чувственное познание пространства расширяется пропорционально накоплению жизненного опыта и обобщению знаний о предметах внешнего мира.

Основой ознакомления с окружающим дошкольников, как с нормальным, так и с нарушенным зрением, является сенсорный опыт, так как ощущения, чувственное восприятие предметов и явлений служат первоисточником знаний действительности и закладывают основу для формирования у детей представлений и понятий.

Уровень развития пространственных представлений имеет большое значение для характеристики общего развития ребенка и его готовности к школьному обучению. Исследования показывают, что недоразвитие пространственных представлений вызывает затруднения, при овладении навыками чтения, письма, счета.

К 7 годам у ребенка должны быть сформированы три формы пространственных представлений:

1. Пространственные признаки предметов (форма, величина).
2. Пространственные отношения между предметами.
3. Направления в пространстве.

Т.А. Муссейибова рассмотрела генезис отражения пространства у детей дошкольного возраста и выделила несколько этапов развития представлений у детей о местности и пространственных отношениях между предметами на ней. В соответствии с полученными данными, она классифицировала четыре уровня понимания детьми пространства.

На первом этапе ребенок выделяет только те предметы, которые контактно близки к нему, а само пространство еще не выделяется.

На втором этапе ребенок начинает активно использовать зрительную ориентировку, расширение границы воспринимаемого пространства и отдельных участков в нем.

Третий этап характеризуется осмыслением удаленных от ребенка объектов и увеличением количества участков, выделяемых в пространстве.

На четвертом этапе отражение пространства носит уже более целостный характер, когда дети расширяют ориентировку в разных направлениях, местоположения объектов в их взаимосвязи и их обусловленности.

Если на первом этапе дети воспринимают предметы в пространстве дискретно, как отдаленные друг от друга и не связанные с пространством, то позднее они осознают само пространство в совокупности с объектами, находящимися в нем.

Таким образом, процесс отражения пространства и ориентировки в нем у дошкольников происходит от диффузного, нерасчлененного восприятия выделением отдельных объектов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а затем и интегрированию, сближению рядом находящихся, и далее целостному дискретно - непрерывному пониманию целостности пространства.

А.А. Люблинская изучая возрастные особенности восприятия пространства, выделила три категории знания о пространстве, которые ребенок усваивает:

- 1) понимание удаленности предмета и его местоположения;
- 2) определение направлений;
- 3) отражение пространственных отношений.

При этом она дала характеристику развития восприятия пространства как процесса активного практического взаимодействия ребенка и окружающей действительности.

Такое практическое освоение ребенком пространства функционально преобразует всю структуру его пространственной ориентировки. Начинается

новый период в развитии восприятия пространства, пространственных признаков и отношений предметов внешнего мира.

Цель работы: теоретически обосновать, разработать и реализовать программу развития пространственной ориентировки детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Объект исследования: пространственная ориентация у детей с нарушением зрения.

Предмет исследования: деятельность психолога, направленная на развитие пространственной ориентации у детей с нарушением зрения.

Гипотеза: развитие пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения будет успешным при условии: - комплексной диагностики особенностей пространственной ориентировки детей; - разработки специальной программы на основе функций сохранных анализаторов, с учетом возрастных и специальных особенностей дошкольников

Задачи:

1. Анализ специальной литературы по проблеме развития пространственной ориентации у детей с нарушением зрения.
2. Подобрать методики исследования и диагностировать уровень развития пространственной ориентации у детей с нарушением зрения.
3. Разработать программу по развитию зрительного восприятия и преодолению нарушений в пространственной ориентации у детей с нарушением зрения.
4. Проанализировать результаты и оценить характер динамики работы по развитию пространственной ориентации у детей экспериментальной группы.

Методологическая основа исследования:

Исследованием пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста занимались такие ученые, как В. С. Сверлов, Ф. Н. Шемякин, Е. Н. Подколзина, Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина и другие.

Практическая значимость работы заключается в составленной программе развития пространственной ориентировки детей с нарушением зрения, которая будет полезна специалистам дошкольных образовательных организаций, родителям и всем заинтересованным лицам

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1.1 Роль зрительного анализатора в развитии пространственной ориентации у детей

Одной из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с нарушением зрения была и остается проблема ориентации в пространстве. Нарушения зрения, особенно те, которые возникают в раннем возрасте, негативно влияют на формирование у детей пространственной ориентации. Для дошкольников, имеющих нарушения зрения характерны дефекты развития движений и низкая двигательная активность; у них гораздо хуже развито пространственное представление, словесные обозначения пространственных отношений. Нарушение глазодвигательных функций вызывает ошибки в определении детьми формы, размеров, пространственного расположения объектов.

Развитие ориентации в пространстве у детей с нарушениями зрения требует специальной подготовки по активному использованию нарушенного зрения и всех неповрежденных анализаторов (слух, тактильно-двигательное восприятие, обоняние и т.п.). Только в этом случае можно создать целостный обобщенный образ осваиваемого пространства у детей [1].

К зрительным анализаторам относят работу речевых механизмов, сенсорных, и двигательных, а именно: зрительное воздействие и приобретенный опыт, мыслительную деятельность и его интерес. У слабовидящих детей процесс зрительного восприятия и процесс понимания отдельных изображений предметов, картин, рисунков вызывает трудности. Мелкие детали изображений либо плохо воспринимаются, либо вообще не имеют различий (В.А. Феоктистова, 1956) [28]. Классификация международных нарушений зрения основана на оценке двух сенсорно-

зрительных функций: поля и остроты зрения. Основные нарушения зрения, в то же время определяют круг лиц, нуждающихся в специальном образовании.

Зрение, как считают многие исследователи, дает человеку до 90% всей информации об окружающем его мире. В процессе восприятия мира через зрение мы узнаем форму, размеры, цвета объектов, их пространственное расположение и степень удаленности.

Особенности пространственного восприятия детей с нарушением зрения.

- 1) ограниченные возможности для практической ориентации;
- 2) трудности в словесных обозначениях пространственных отношений;
- 3) трудности в выделении объемных предметов, определении степени их расстояния и удаленности;
- 4) ошибки в определении детьми формы, размера, пространственного расположения объектов.

Проблема ориентации в пространстве – одна из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с нарушением зрения.

Понятие пространственной ориентации включает в себя оценку расстояний, размеров, форм, взаимного расположения объектов и их положения относительно ориентирующегося

Пространственная ориентация основана на прямом восприятии пространства и словесном обозначении пространственных категорий (местоположение, расстояние, пространственные отношения между объектами).

Многочисленные исследования (В.А. Семенова, В.А. Феокистова, В.А. Кручинина, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцева) показали, что дети с нарушениями зрения не способны к самостоятельному овладению навыками пространственной ориентации, они нуждаются в систематическом целенаправленном обучении.

В дошкольном возрасте дети могут определить положение объекта среди других объектов, определить их положение среди окружающих

объектов (я стою за стулом, рядом со столом, перед окном) и двигаться в заданном направлении.

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность. Построение из кубиков способствует моделированию ребёнком не только формы, но и пространственного отношения. Ребенок учится передавать их в рисунке, определённым образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги. М.В. Васильева считает, что дети должны уметь ориентироваться на листе бумаги. К такой ориентации относится раскладывание определенного количества предметов в указанном направлении: в верхней, нижней части листа, слева, справа, посередине и так далее.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения

Для детей, которые имеют серьезные нарушения зрения, характерно медленное развитие разных видов деятельности. Также является необходимым специально разработанное и направленное обучение ее элементам и главное исполнительное выполнение работы и обучения, т.к. двигательная сфера и ее процессы слабовидящих и слепых детей является наиболее уязвимой, влияние нарушений на двигательную активность оказывается большим.

С точки зрения Л.И. Солнцевой [54], развивающее влияние ведущей деятельности растягивается во времени. В дошкольном возрасте у слепых и слабовидящих детей ведущая деятельность игровая и предметная.

В период до 3 лет, для слабовидящего и слепого ребенка может быть более трудным, если сравнивать со зрячими детьми. Наблюдается в большей степени его отставание по причине возникающих вторичных нарушений, вызванных слепотой, и выражающихся в недоразвитии предметной

деятельности, в замедленно формирующемся практическом общении.

При этом А. М. Витковская (1990) отмечает, медлительный темп формирования и развития предметных действий, вызывающие трудности в использовании самостоятельной деятельности детей [25].

В дошкольном периоде, в возникновении предметной деятельности активно работает речь, которая создает мотивацию и ее понимание функционального значения различных предметов в окружении ребенка и его микро-социальной среде.

Самостоятельное обучение, действиями предметов происходит в основном, в дошкольном и раннем возрасте ребенка, действия взаимосвязаны с использованием игрушек, игра требует освоения их функциями. В различных предметных игрушках, как правило, заложен образ двигательных активных действий. Есть некая трудность в освоении предметных действий, и это приводят к тому, что в дошкольном возрасте, в спонтанном поведении на уровне предметно-практической деятельности остаются.

Для слабовидящих и слепых детей дошкольного возраста, как и для детей с нормой зрения, в основном является игра, активной деятельностью (Д. М. Маллаев, Ш. А. Амонашвили).

Сензитивный период в жизни ребенка с аномалиями в развитии, игра охватывает и повышает их реабилитационные возможности, и способствует их коррекции и компенсации многих дефектов. Зоной ближайшего развития, является игра средством всестороннего развития и познания окружающего мира для ребенка, поэтому воспитываются положительные качества индивидуальности и личности ребенка. При этом серьезные нарушение или ограничение функций зрительного анализатора, создает трудности при овладении, структурными компонентами в игровой деятельности: у детей обнаруживается бедность словарного запаса и развитие сюжета, планирование практических и игровых действий, содержания игры.

Л.С. Выготский считал, что развитие «...отношения ребенка к требованиям взрослого основным моментом, определяющим и

характеризующим учебную деятельность» [8].

Из этого следует, предлагаемые требования, становятся требованиями ребенка в первую очередь к самому себе. Важная роль, относится к категории дидактических игр, так как, в них развивается познавательная и игровая деятельность и активность ребенка, это создает психологические и благоприятные условия для развития и формирования предметной лексики и активного освоения знаний, а также формирования учебной деятельности.

Отличаются следующие типы детей с нарушением зрения: слепые дети (острота зрения на лучшем видящем глазу от 0,01 до 0,04); слабовидящие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу при коррекции от 0,05 до 0,2); дети с косоглазием и амблиопией (с остротой зрения менее 0,3) [12].

Отечественные специалисты, тифлопедагоги, педагоги, и офтальмологи используют классификацию нарушений зрения (К. Бюрклен, В. Гаюи, В. З. Денискина, М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, А. Г. Литвак [28], Л. И. Солнцева [53], Б. К. Тупоногов и др.).

Функциональные дефекты зрения, предполагается, амблиопия и косоглазие, которые зачастую могут быть скорректированы и исправлены, с помощью специально подобранных упражнений и тренировок глаз.

Гиперметропия (дальнозоркость) – это расстройства зрительной функции, при котором изображение видится в близко расположенные предметы и др., на сетчатке глаза не фокусируется, а фокусируется позади нее, также несфокусированно воспринимаются изображения, нечетко, и в первую очередь те которые расположены вблизи. Гиперметропия может быть приобретенной либо врожденной, а также патологической и физиологической. Развитая гиперметропия может быть осевой (аксиальной), связанной с укороченной переднезадней осью глазного яблока, или рефракционной, развившейся по причине уменьшения преломляющей способности оптического аппарата в зависимости от механизма.

Лечение гиперметропии происходит аппаратным методом, которое может быть направленно на улучшение всех обменных процессов

орбитальной зоны глазного анализатора, применяется и ультразвуковая, магнитотерапия, лазерная, вакуумный массаж, видео-тренинги, электростимуляция, и др.

При гиперметропии высокого уровня, могут выписывать для ношения две пары очков (для дальнего и близкого расстояния) либо сложные очки, также контактные линзы для коррекции гиперметропии могут быть одноразовыми, должна происходить ежемесячная замена для длительного ношения, и также мягкими или жесткими, но это по рекомендациям офтальмологов. В некоторых случаях при гиперметропии применяют ортокератологические линзы для ночного ношения. На ранних этапах заболевания хороший терапевтический эффект обеспечивает постоянное выполнение специальной гимнастики и корректирующих упражнений для глазного яблока.

Амблиопия – снижение зрения некорректируемое оптическими средствами.

В настоящее время выделяют следующие формы амблиопии:

- 1) дисбинокулярную, которая возникает в результате косоглазия (бывает с центральной и нецентральной фиксацией);
- 2) истерическую (возникает в состоянии аффекта).

Высокой степень амблиопии соответствует остроте зрения 0,01 - 0,2; амблиопия средней степени – при остроте зрения 0,2 - 0,4 также амблиопия слабой степени соответствует остроте зрения 0,4 - 0,8.

Нарушения зрения могут быть органическими, возникающими в результате нарушения структуры глазного яблока и других функций зрительной системы, которые в результате могут привести к слепоте, слабовидению, или остаточному зрению.

Нарушения зрения так же могут быть врожденными, то есть вызванными факторами отрицания, которые воздействуют на эмбрион или плод. К таковым относят: вирусные и инфекционные заболевания мамы (токсоплазмоз, грипп, краснуха и прочие.), которые она перенесла во время

беременности; нарушения обмена веществ мамы за период беременности; разного рода облучения; различные интоксикации (алкогольные, медикаментозные, наркотические, никотиновые, химические бытовые.); авитаминоз; общесоматическое заболевание; различного рода травмы; токсикозы при беременности и недоношенность плода [25].

Передача некоторых зрительных дефектов является наследственной (это заболевания, проявляющиеся в форме альбинизма, а также различные нарушения обмена веществ, уменьшение размера глаз, катаракта, которая приводит к нарушению развития глазного яблока (микрофтальмия – врожденная), наследственная патология сосудистой оболочки, заболевания роговицы глаз, врожденный анофтальм – отсутствие глаза, редкая визуальная аномалия, врожденная катаракта – заболевание глаз, которое характеризует катаракту, определенные формы патологии сетчатки), иногда называемые доброкачественной опухолью головного мозга (такие нарушения появляются не сразу).

Нарушения зрения могут быть также и приобретенными, возникающими в результате детских инфекционных заболеваний; внутричерепных и внутриглазных кровоизлияний; также часто наблюдается у недоношенных детей с ретинопатией (пониженной чувствительностью сетчатки), часто приводящей к полной слепоте; повышенного внутриглазного давления; на фоне общего соматического ослабления здоровья ребенка; травм головы во время родов и в раннем возрасте; травм глаз; повреждения ЦНС (центральной нервной системы), а именно травм и опухолей головного мозга, менингита, менингоэнцефалита) [26].

Ребенок не может назвать явления, но он может описать их, и педагог, задавая вопрос, может раскрыть возможность его зрительного восприятия, важно и необходимо показать помощь ребенку и устно выразить, как и что он видит и как он понимает свое видение. Также необходимо помочь ребенку понять, что он видит, используя свое отдаленное зрение: например, телевизионные программы, фильмы, сигналы на дороге и пр. У ребенка есть

возможность поговорить о том, как различные световые эффекты влияют на его зрение. Например, когда и какое освещение делает его неудобным; лучше ли смотреть при ярком свете, на солнце или в темное и пасмурное время; какие цвета он видит и различает легче и надолго, это относится и к ближнему зрению. Ребенок говорит, как далеко от глаз он держит текст; может ли он прочитать печатный текст; какой текст он читает легче; какое освещение требуется для этого; какие задачи он выполняет, опираясь на ближнее зрение.

Психическое развитие детей с нарушением зрения и их особенности были исследованы и описаны В.П. Ермаковым, А.Г. Литваком [28], Э.М. Мастюковой, Г.А. Солнцевым [54], Л.И. Плаксиной и другими авторами [18].

Исследователями отмечается, что умственное развитие детей, имеющих нарушения зрения практически не отличается от развития детей, имеющих нормальное зрение. Индивидуальные особенности детей с нарушениями зрения связаны с трудностями обработки и получения информации, получаемой извне, что замедляет в результате процесс познания, способствует задерживанию формирования психических функций и приводит к отклонениям в когнитивном, вербальном и двигательном развитии.

На степень тяжести умственной отсталости у детей с нарушением зрения оказывают влияние причины, сама степень тяжести и время возникновения нарушения, а также своевременное начало реабилитации. Чем раньше возникает дефект и чем больше степень нарушения зрения, тем более заметным может быть нарушение психического развития во второй раз, даже если на начальном этапе у ребенка было только нарушение зрения и патологии не было обнаружено.

Не только биологические, но и социальные факторы способствуют формирования личности ребенка с нарушением зрения, а именно это относится к ограниченному доступу к информации и общению с другими людьми.

Визуальные нарушения способствуют развитию значительных трудностей в понимании мира и реальности, скудности получаемой

информации, узких контактах с общественностью, они также ограничивают способность заниматься многими видами деятельности [2].

Проявляется нарушение регуляции поведения в сложности свободного общения ребенка с нарушенным зрением с взрослыми и сверстниками, что в результате может привести к закрытому состоянию такого ребенка не только в обществе, но и в семье.

Отсутствие зрительных возможностей способствует торможению развития двигательных навыков и способностей, а также определяет малую двигательную активность ребенка, его общую медлительность, оказывает отрицательное влияние на развитие объективных действий и ориентацию ребенка в пространстве.

Слабовидящие и слепые дети характеризуются ограниченными знаниями и представлениями о предметном и окружающем мире, для таких детей также характерна слабость абстрактного мышления, что сказывается на медленном запоминании информации такими детьми, и, при этом, сильном утомлении, однако, заполненная таким ребенком информация дольше сохраняется в памяти, чем у ребенка, не имеющего проблем со зрением.

Нарушение зрения зачастую влияет на развитие детской речи. Для слабовидящих детей характерны ограниченность и неполнота зрительного восприятия. Отрицательное влияние нарушенного зрения сказывается и на процессе узнавания, использования и накопления невербальных средств, что подтверждается более низким уровнем их сформированности. Вместе с тем, влияние зрительного дефекта на некоторые сферы психики (характера, темперамента, мировоззрения, убеждений и некоторые другие) не доказано. Следовательно, дефекты зрения влияют лишь на отдельные компоненты личности, но не в той степени, чтобы полностью ее перестроить.

Психическое состояние детей с нарушенным зрением, а также компенсированная зрительная недостаточность возникают в условиях специально организованного обучения и воспитания результатом которых является развитие функциональных систем и формирование способов

действий, усвоение социального опыта, развитие способностей личность в целом [22].

Еще в начале прошлого столетия отмечался повышенный практический и научный интерес к проблеме развития речи у детей с нарушенным зрением. Долгое время специалистами в таких областях как психология, логопедия, тифлопсихология (С. Стингфельдом, М.Е. Хватеевым, С.Д. Шапиром, А.Д. Шипиловым, С.В. Яхонтовой и другими) исследования велись в плане изучения у детей с дефектами зрения нарушений звукопроизношения [10].

Многие исследователи, изучавшие особенности развития речи у детей с дефектами зрения (Л.С. Волкова, О.И. Криницкая, И.В. Новичкова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова) определили своеобразие речевого развития детей с нарушенным зрением. Ими также утверждалось, что в основе формирования и развития речи у детей с нарушенным зрением лежат те же закономерности, что и у детей с нормальным зрением [52].

Доказано, что в большинстве случаев у детей с нарушением зрения расстроенными и нарушенными оказывается большинство компонентов речи, которые, в зависимости от степени дефекта зрения, могут страдать в разной степени и по-другому соотноситься между собой, что в свою очередь определяет разные уровни развития и сформированности речи, а также структуры речевого дефекта.

Важный момент для работы педагога, получение от врачей медицинского лечения, ортоптического ассистирования, показаний к использованию специально подобранных линз и очков, определение противопоказаний или дозировки физической нагрузки, учитываются все рекомендации по развитию зрительного восприятия для специалиста. Общие данные ребенка, должны быть конкретными для каждого: зрительная и физическая нагрузки на различных занятиях и зрительные возможности. Клиническое обследование должно дать педагогу данные о широте поля и остроте центрального зрения, и не только, при особенно благоприятных условиях, которые создадут в кабинете, но и при различных условиях

освещенности: умение ориентироваться должны сохраняться при пасмурной погоде и ярком солнце, ночью и в сумерках.

К сенсорным дефектам и нарушениям психического развития, относятся различной степени выраженность нарушения зрительного анализатора. Зрение является в жизни ребенка главное место, обеспечивая восприятие ребенку более 80% информации об окружающем и внешнем мире, при выполнении большинства форм своей деятельности. Количество детей с выраженными дефектами зрительного анализатора в пределах 1 % от общей детской популяции [24].

Исследователи устанавливают, что три последних десятилетия изменились характер и причины глазной патологии: с 1974 по 1989 г. в три раза прибавилось число незрячих детей с патологией сетчатки (Т.А. Басилова, И. Д. Лукашова и др.). Атрофия зрительных нервов, это причина нарушений зрительного анализатора встречается у 30,9 % учащихся в школах для слепых и 20,8 % обучающихся в школе для слабовидящих детей [24]. Характер нарушения зрительного анализатора протекания:

- прогрессирующие (с каждым днем ухудшение зрительных функций постепенно под влиянием патологического процесса);
- непрогрессирующие (пороки зрительного анализатора врожденные).

Главными особенностями психологическими для детей с патологией зрения, по мнению исследователей:

- своеобразие характера, чувственного опыта и эмоционально-волевой сферы;
- зрительное восприятие его дефект и дифференциация;
- заниженная точность и скорость;
- существует в овладении сенсорными группами затруднения, такими как: цвет, форма, пространственное расположение и величина, др.;
- затруднения в игре, при обучении, и в овладении профессиональной деятельностью;
- проблемы бытового характера бывают сложным переживанием и

негативной реакцией;

- своеобразие своего рода поведения и характера, естественно отражается на развитии отрицания: при этом, в некоторых случаях – склонность к одиночеству; есть и другие случаи – это повышенная возбудимость а также раздражительность которая переходит в агрессивное поведение; пассивное настроение и неуверенность в себе;

- разнообразие и своеобразие, мыслительных функций с преимущественным развитием абстрактного мышления.

Л.С. Выготский, в своей теории «о компенсаторном развитии аномальных детей» обращал внимание на то, что слепые дети владеют шестым чувством (т.е. тепловым), позволяющим им на расстоянии обращать внимание на предметы, при помощи своего осязания и различать многие цвета. Огромное значение для слабовидящих и слепых детей имеют: осязание, слуховое восприятие и речь:

- является ведущим фактором, осязание, компенсаторного развития слепого или слабовидящего ребенка, так как по средствам осязания происходит познание окружающего мира и его действительности, происходит процесс получение информации о структуре, форме, поверхности, температурных признаках предметов и их пространственном положении;

- с помощью слухового восприятия, ребенок с нарушением зрения получает различные и разнообразные сведения о предметах и их свойствах, также их движении в пространстве (с помощью звуков, слабовидящие и слепые могут легко определять пространственные и предметные свойства окружающего мира, дети могут по звуку определить его местонахождение с точностью, чем бы это сделали зрячие люди);

- речь, слово взрослого предоставляет приобретенный сенсорный опыт ребенку, может его обобщить, словесные обозначения признаков и предметов способствуют смысловому восприятию и их различению [24]. Основываться в обучении только на сохранное зрение достаточно крайне опасно, так как, ребенок может ослепнуть и не научиться использовать сохранные

анализаторы. Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения, является механизмом включения их в социальную жизнь.

Считается, что у большинства детей, с серьезными и глубокими дефектами зрения, нет достаточного опыта совместной игровой деятельности и также ограничены знания о предметном и пространственном мире. По этой причине на протяжении всего обследования, выполнению упражнений ребенком, многократно должны проговариваться интересные и различные инструкции, показ, совместное выполнение.

Важное значение в процессе работе с детьми с нарушениями зрения в целях формирования представлений о многообразии окружающего и предметного мира придается природной наглядностью. Главным и важным элементом занятий должна быть игра, потому что, у детей с серьезными дефектами зрения (до обучения) значительно позже, чем у зрячих, развиваются предпосылки игровой деятельности. При организации коррекционно - логопедической работы с детьми, у которых имеется первый уровень развития речи, учитывается хорошая речевая база детей, особое внимание обращается на процесс по совершенствованию фонетической стороны речи, проводятся упражнения и игры, которые способствуют и формируют развитие слухового внимания. Исходя из того, что у детей с нарушениями зрения заметно страдает развитие и формирование речедвигательных образов по подражанию, применяются различные приемы механической постановки звуков, сравнения артикуляции звуков с образами предметов, кинестетические ощущения и т.д.

1.3 Формы и методы развития зрительного восприятия детей констатирующего эксперимента

Для детей дошкольного возраста, имеющих зрительную патологию, характерны особенности психофизического становления, а именно: малую двигательную активность, трудности развития моторной сферы. Это создает проблемы для ориентации детей в пространстве, а недостатки в его

формировании способствуют ограничению их самостоятельности и активности во всех сферах деятельности в будущем. Дети этой категории (в основном с глубокими нарушениями зрения) спонтанно не могут овладеть навыками ориентации в пространстве и нуждаются в систематической целенаправленной подготовке [30].

Недостатки в формировании пространственной ориентации, которые дети с нарушениями зрения имеют в долгосрочной перспективе, могут повлиять на их самостоятельность и активность во всех без исключения сферах жизни. Неполноценность пространственных представлений у дошкольников с дефектами зрения проявляется в нарушении схемы тела. Им трудно понять предлоги и наречия, которые отражают отношения пространства. Таким образом, пространственная ориентация является одной из важных и сложных проблем, которые попадают в сферу социальной адаптации детей с нарушениями зрения.

Л.И. Солнцева, в своей теории «о компенсации слепоты в раннем и дошкольном возрасте» и в своих исследованиях показала стадии развития представлений у детей с нарушенным зрением. Она выявила, что у таких детей развитие представлений происходит в замедленном темпе и, в отличие от детей с нормальным зрением, эти представления информативно беднее. В результате зрительной ориентации в окружающем пространстве процессы анализа и синтеза у детей с нарушенным зрением происходят точно так же, как у детей без дефектов зрения. Во-первых, они выделяют отдельные признаки и свойства, которые определяют объект, делают попытки проанализировать, сравнить их и только после этого делают вывод. Однако на этом сходство заканчивается [36].

Теория Л.И. Плаксиной «о восприятии пространства дошкольников с нарушением зрения» позволяет отметить, что результат нарушения зрительных функций приводит к снижению у детей зрительного контроля, отсюда у слабовидящих детей и возникают ошибки в определении формы, величины, пространственного расположения предметов [28].

Для слабовидящих детей характерна переоценка их зрительных способностей, что негативно влияет на их самостоятельную ориентацию в пространстве, поскольку дети с дефектами зрения полагаются в результате на неправильные и неполные визуальные образы. Для таких детей характерно искаженное восприятие предметов и их расположение в пространстве из-за низкой остроты зрения и других зрительных функций (цветовое зрение, поле зрения, характер зрения).

Особенная категория детей с нарушением зрения принадлежит дошкольникам, имеющим косоглазие и амблиопию. В результате нарушения глазодвигательных функций у таких детей порождаются ошибки в пространственных показателях объектов – формы, размера, объема. Монокулярный характер детского зрения усложняет реализацию разнообразных ориентировочных действий с объемными объектами. Наибольшие трудности у таких детей вызывает определение удаленности объектов «от себя». Трудность заключается в том, что измерение расстояния с помощью монокулярного зрения не позволяет детям рассчитать, как далеко находятся объекты, на каком расстоянии от них находятся сам ребенок [30].

Важно также отметить, что дети с нарушенным зрением неспособны к получению пространственной информации с опорой на сохранные у них анализаторы (слух, осязание, обоняние, двигательнo-тактильная чувствительность и другие), а также не способны к самостоятельному пользованию ею в практической ориентации. Для дошкольников, имеющих нарушенное зрение, характерен незначительный запас предметных и пространственных представлений, а также неумение обозначать и выражать в речи воспринимаемые признаки и направления пространства, что так же, в свою очередь, налагивает отпечаток на их затруднения в ориентации в пространстве. Немалая часть детей имеют также нарушения микро- и макро-координации движений, что также оказывает влияние на их пространственной ориентировке, делая ее замедленной и неточной.

Коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие навыков пространственной ориентировки у старших дошкольников с нарушенным зрением, проходила в течение 4 недель (с 29.07.2019 по 23.08.2019) на базе исследования – Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 46, которая расположена по адресу: г. Екатеринбург, ул. Академика Постовского д. 10.

Целью коррекционно-развивающей работы стало развитие ориентировки в пространстве у старших дошкольников с нарушенным зрением.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- 1) Способствовать развитию у детей умения ориентироваться в микропространстве;
- 2) Способствовать развитию у детей навыков ориентировки при помощи схем и планов пространства;
- 3) Способствовать развитию у детей навыков определения пространственных признаков объектов ближайшего окружения.

Начальный этап экспериментального исследования состоял из проведения диагностического обследования с помощью методик выявления уровня развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения пространственной ориентации. После получения диагностических данных был составлен план коррекционных и развивающих занятий для успешного развития пространственной ориентации у старших дошкольников с нарушениями зрения в ходе игровой деятельности.

Реализация плана коррекционно-развивающей работы осуществлялась через учёт следующих критериев:

- индивидуальные особенности каждого ребёнка;
- организация благоприятной обстановки в группе;
- игровые занятия и упражнения с учётом поставленных задач.

Занятия проводились во время образовательной деятельности дошкольников на протяжении 4 недель в подготовительной к школе группе для детей с нарушенным зрением.

В результате исследования проведено 8 фронтальных занятий, все из которых направлены на развитие пространственной ориентировки детей с нарушенным слухом посредством игровой деятельности. С детьми, которые испытывают наибольшие трудности при ориентировке в микропространстве (Степан Б., София Б., Катя З., Вова Щ., Ксюша Ю., Кирилл Л.) коррекционно-развивающие занятия проводились в индивидуальной форме.

Первые занятия вызвали у детей некоторые трудности: ребятам было сложно сосредоточиться и настроиться на работу. Проявление с каждым разом все большего интереса детей к занятиям отразилось на конечных результатах данного исследования. К концу коррекционно-развивающей программы дети более успешно справлялись с поставленными перед ними задачами в игре. Заключительные части формирующего эксперимента позволили отметить повышение уровня пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения.

Таким образом, обозначение проблемы пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения различных категорий обуславливает содержание и этапы обучения, что следует учитывать при планировании коррекционно-развивающей работы.

Вывод по первой главе

Вслед за авторами В.А. Семеновой, В.А. Феоктистовой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, под пространственной ориентировкой будем понимать: «способность человека в каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них».

Большим количеством отечественных ученых (В.П. Ермаковым, А.Г. Литваком, Э.М. Мастюковой, Г.А. Солнцевым, Л.И. Плаксиной) изучался вопрос психического развития детей с нарушением зрения, а также

особенности этого развития. В результате данных исследований было отмечено, что умственное развитие детей с нарушенным зрением практически не имеет отличий от такового у детей с нормальным зрением.

Л.С. Выготский, в своей теории «о компенсаторном развитии аномальных детей» обращал внимание на то, что слепые дети владеют шестым чувством (т.е. тепловым), позволяющим им на расстоянии обращать внимание на предметы, при помощи своего осязания и различать многие цвета.

Л.И. Плаксина в своей теории «о восприятии пространства дошкольников с нарушением зрения» отмечает, что в итоге нарушения зрительных функций снижен зрительный контроль, отсюда ошибки определения детьми формы, величины, пространственного положения предметов.

Л.И. Солнцева, в своей теории «о компенсации слепоты в раннем и дошкольном возрасте» и в своих исследованиях показала, что развитие представлений у детей с патологией зрения происходит в замедленном темпе и информативно беднее, чем у детей с сохранным зрением.

В ходе изучения научной литературы по данной теме было отмечено, что статистика детей, имеющие нарушение зрения, неуклонно растет. В связи с этим, эта тема является актуальной в настоящее время и требует дальнейшего изучения.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРЕМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1 Характеристика пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения

С целью изучения сформированности пространственной ориентировки у старших дошкольников имеющих нарушенное зрение было проведено экспериментальное исследование. База исследования – Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 46, которое расположено по адресу: г. Екатеринбург, ул. Академика Постовского, д. 10.

На констатирующей стадии экспериментального исследования были задействованы 6 детей с нарушениями зрения из подготовительной группы. У детей отмечены следующие виды нарушений зрения: астигматизм, косоглазие и ретинопатия. Для каждого ребенка была составлена характеристика, которая

позволила определить психолого-педагогические особенности детей, влияющие на развитие их пространственной ориентации. Чтобы составить характеристики, дети были подвергнуты мониторингу в различных видах деятельности: свободной, игровой и на занятиях у дефектолога. Характеристика детей, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования:

София Б. Дефект зрения – астигматизм, использует окклюдер, носит очки постоянно. Зрительный анализатор – ведущий. Сохранные анализаторы использует одинаково. Исследуя незнакомый объект, приближает его близко к глазам, чтобы лучше разглядеть. В групповой комнате и на территории детского сада ориентируется хорошо. Обладает навыками безопасного и легкого передвижения в пространстве. Высокие показатели ориентации отмечены во время занятий на плоскости рабочего стола. На плоскости листа при ориентировке иногда делает ошибки. Является активным и общительным ребёнком. Предпочтение отдает подвижным играм со сверстниками, проявляет повышенный интерес к рисованию.

Степа Б. Дефект зрения – астигматизм, использует окклюдер, носит очки постоянно. По групповой комнате и другим помещениям детского сада передвигается вполне уверенно. При исследовании незнакомого предмета использует зрение, но и не менее важным для мальчика является почувствовать незнакомый предмет руками. В целом ребёнок является общительным, предпочтение отдает активным играм и конструированию из «Лего».

Вова Щ. Дефектом зрения является сходящееся косоглазие, очки носит постоянно. Передвижение по группе и территории детского сада затруднено. Исследование незнакомых предметов осуществляет зрительным и тактильным способами. В свободной деятельности предпочтение отдает постройкам из конструктора.

Кирилл Л. Дефект зрения – ретинопатия, астигматизм, использует окклюдер. В групповой комнате ориентируется при помощи взрослого.

Свободное передвижение в пространстве затруднено. Ведущий анализатор – осязательный. На листе бумаги во время занятия ориентируется плохо. Изучение нового предмета занимает много времени, т.к. мальчик осматривает и изучает его со всех сторон. Является малоподвижным ребёнком. В свободной деятельности предпочтение отдает спокойным играм за столом.

Катя З. Дефект зрения – сходящееся косоглазие, астигматизм, использует окклюдер, носит очки постоянно. При ориентации в пространстве пользуется зрением. В результате передвижения по групповому помещению и другим помещениям детского сада особых затруднений не испытывает. К незнакомым предметам особо интереса не проявляет, лишь только быстро окидывает их взглядом. На занятиях часто отвлекается. Ориентировка в микропространстве вызывает некоторые трудности. В свободной деятельности предпочтение отдает шумным и подвижным играм со сверстниками.

Ксюша Ю. Дефект зрения – астигматизм, использует окклюдер, носит очки постоянно. Ориентация в групповом помещении и на территории детского сада на хорошем уровне. Передвигается самостоятельно без каких-либо затруднений. Выражен повышенный интерес ко всему новому, при этом наблюдается тщательное рассматривание незнакомого предмета. Является любознательным и общительным ребёнком. В свободной деятельности предпочтение отдает играм с куклами и рассматриванию книг со сверстниками.

Экспериментальная группа состояла из детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) с нарушенным зрением. Всего в экспериментальном исследовании участие приняло 6 детей. В результате оценки состояния пространственной ориентировки экспериментальной группы выявлено, что у 3 детей имеются ярко выраженные затруднения при ориентировке в микропространстве. Так же выявлено, что ведущим у всех детей экспериментальной группы способом восприятия и изучения окружающего мира является зрительный способ.

2.2 Содержание методики констатирующего эксперимента уровня сформированности пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения

Целью констатирующего этапа экспериментального исследования стало определение уровня сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Для изучения формирования пространственной ориентации у детей дошкольного возраста с нарушенным зрением использовались методы наблюдения, беседы и педагогического эксперимента.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина), «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина), «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова).

Для диагностики уровня сформированности пространственной ориентировки у старших дошкольников с нарушенным зрением в данном исследовании использовались следующие методики:

1) Методика «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина) [32]. Цель методики заключается в определении наличия умения понимать и пользоваться в собственной речи словесными обозначениями пространства и пространственных отношений. Используемый материал представлен в приложении 1.

Методика включает в себя 6 типов заданий:

1) ребенку предлагается показать у себя правую, левую руку, ногу, ухо и т.д.

2) ребенку предъявляется карточка с изображениями животных и предлагается назвать, где на ней изображена собака, кошка и т.д.

3) ребенку показывается карточка с цветными карандашами и предлагается назвать, где находится зеленый, красный карандаш и т.д.

4) На плоскости стола при помощи специальных держателей размещается по 3 картинки – 3 раза. Выясняются пространственные отношения между предметами, расположенными вертикально.

5) ребенку показывается сюжетная картинка комнаты и предлагается рассказать, где что в этой комнате находится.

6) ребенку показывается картинка с изображением предметов в перспективе и предлагается рассказать, что находится дальше от ребенка, а что ближе к нему.

Ответы ребенка суммируются и переводятся в баллы от 1 до 3: 3 балла означают, что ребёнок имеет точные обозначения пространства, соотносит их объектами, находящимися рядом; 2 балла означают, что ребёнком используются приблизительные обозначения пространства, находящиеся рядом; 1 балл означает, что при ответе ребенок пользуется указательными жестами и словами, такими как: «тут», «вот», «здесь», соотношение не определяется.

2) Методика «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина) [32]. Цель методики заключается в определении наличия представлений о микроплоскости и микропространстве и умении практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему. Используемый материал представлен в приложении 2. Методика состоит из следующих заданий:

1) ребенку предлагается нарисовать геометрические фигуры по словесным указаниям, например: «Нарисуй на листе бумаги: в центре – квадрат; слева – круг; выше квадрата – прямоугольник; ниже – треугольник; над прямоугольником – 3 маленьких круга; под треугольником – 1 маленький круг».

2) ребенку предлагается расставить игрушки в шкаф с несколькими полками по словесному указанию, например: «На нижнюю полку в правый угол посадить зайчика. На среднюю полку, в левый угол поставить солдатика» и т.д.

3) ребенку предлагается рассказать о местоположении окружающих его предметов по словесному указанию, например: «Встань в центре комнаты и расскажи, что находится слева, справа, впереди, сзади от тебя».

4) ребенку предлагается выполнить действия с предметами, ориентируясь по предложенной схеме.

Выполнение этих заданий ребёнком способствует развитию у него навыков ориентировки по словесному указанию, формированию умений узнавать и называть предметы, которые наполняют пространство комнаты, а также развивают умение у ребенка действовать по заданной схеме

Оценка результатов:

3 балла свидетельствует о правильном понимании ребенком инструкции, выполнении им соответствующих действий при работе на микроплоскости и микропространстве, правильном использовании словесных обозначений.

2 балла свидетельствуют о трудностях, испытываемых ребенком при соотнесении его действий со словом и схемой. В данном случае имеется необходимость в разделении инструкции на действия по этапам. Также 2 балла свидетельствуют о присутствии ошибок при ориентировке на микроплоскости листа и стола, в микропространстве. При описании такой ребенок использует ориентир на плоскость.

1 балл свидетельствует о отсутствии у ребенка взаимосвязи между словом, схемой, действием. Такой ребенок не способен определить удалённость на глаз, а при ответах пользуется лишь приблизительными или указательными словами и жестами.

3) Методика «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова) [4]. Цель методики заключается в определении наличия у ребёнка умений ориентироваться в пространстве, действовать согласно правилам, понимать устную инструкцию и удерживать её в памяти. Используемый материал к данной методике представлен в приложении 3.

Ребёнку необходимо выполнить движения по клеточкам по инструкции педагога. После выполнения задания выполняется оценка его результатов:

В случае, если ребёнком правильно выполнены 5-6 действий из 6 возможных, ему присуждается 3 балла; 3-4 действия из 6 возможных – 2 балла; 1-2 действия из 6 возможных – 1 балл.

После того, как все методики проведены, подсчитывается общее количество баллов и выводится средний показатель уровня сформированности у ребенка старшего дошкольного возраста с различными дефектами зрения пространственной ориентировки.

Выделены следующие критерии уровней: низкий (1 – 1,6 баллов), средний (1,7 – 2,3 балла) и высокий (2,4 – 3 балла).

Характеристика уровней:

Низкий уровень. Такие дети плохо ориентируются в схеме собственного тела, в пространстве с точкой отсчёта «от себя», не разбираются в пространственных отношениях между предметами, ориентирами, удалённости, у них напрочь отсутствует связь между словом, схемой, действием, ребёнок не соотносит схему с реальной ситуацией, пространственные представления являются неполными и неточными. В речи используется частое применение указательных слов («тут», «здесь», «эта» и тому подобное), различных жестов.

Средний уровень. Дети ориентируются в схеме собственного тела, но испытывают некоторые затруднения ориентируясь в макропространстве комнаты с точкой отсчёта «от себя»; употребляют примерные обозначения пространства и пространственных отношений, делая упор только на те объекты, что расположены рядом с собой; у таких детей часто возникают ошибки при ориентировке в микроплоскости листа и стола, наблюдаются затруднения в соотношении действий со словом и схемой; словесные инструкции такими детьми понимаются, однако существует необходимость их разделять на действия по этапам.

Высокий уровень свидетельствует о высокой степени ориентации ребенком в схеме собственного тела, в микро и макропространстве относительно себя, других предметов, плоскости. Словесные инструкции такими детьми понимаются и исполняются, ребенок соотносит практические действия со схемой. Речь таких детей полна относительно точными пространственными характеристиками. Дети, имеющие высокий уровень пространственной ориентации понимают удалённость и перспективу.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента – уровня сформированности пространственной ориентировки у детей с нарушенным зрением

Методика «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина). Целью методики является определение умений понимать и использовать в своей речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений. Анализ полученных результатов по данной методике представлен с двух сторон: количественной и качественной. Количественная характеристика представлена в таблице 1.

Таблица 1

Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка»

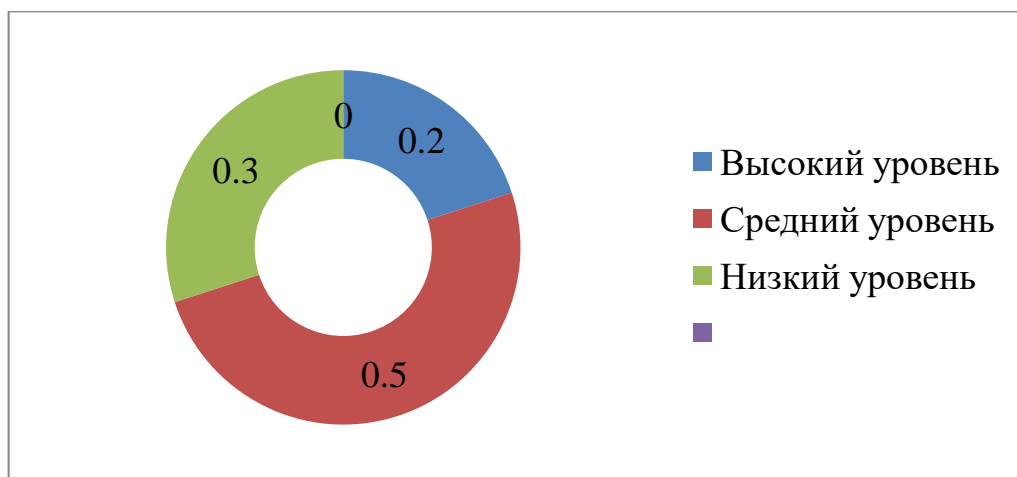
Имя ребёнка	Количество баллов
Степан Г.	2
София Б.	2
Катя З.	2
Вова Щ.	1
Ксюша Ю.	3
Кирилл Л.	1

Полученные данные свидетельствуют о равной мере использования детьми экспериментальной группы как указательных жестов, так и

приблизительных обозначений пространства. Полученные результаты можно представить графически в виде диаграммы:

Диаграмма 1

Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка» (в процентном соотношении)



Качественный анализ полученных результатов по данной методике показал, что у всех детей экспериментальной группы особых затруднений в схеме собственного тела не возникает. Трудности вызвали те задания, где требовалось объяснить месторасположение предметов на картинке и на микроплоскости.

Двое из шести испытуемых (то есть 30%) при выполнении заданий этого типа пользовались жестами-указаниями и краткими словами-обозначениями типа: «здесь», «там». Этим участникам экспериментальной группы присуждено по одному баллу.

Трое из шести детей (то есть 50%) при выполнении заданий этого типа пользовались словесными обозначениями положения объекта относительно других объектов или относительно плоскости. Этим участникам экспериментальной группы присуждено по два балла.

И только один ребенок из шести (20%) при выполнении заданий этого типа использовал в своей речи точные обозначения пространственного положения предметов. Ему присуждено 3 балла.

Таким образом, дети экспериментальной группы старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением характеризуются недостаточным умением понимать и использовать в своей речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений.

2) Методика «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина)

Целью методики является определение наличия представлений о микроплоскости и микропространстве, а также умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему.

Анализ полученных результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон.

Количественная характеристика представлена в таблице 2.

Таблица 2

Количество баллов, набранных детьми по методике «Практическая ориентировка»

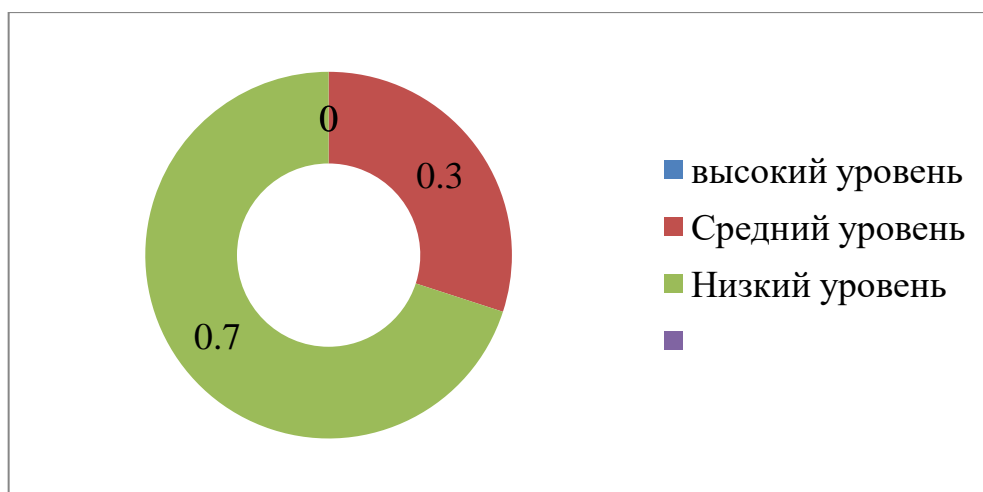
Имя ребёнка	Количество баллов
Степан Б.	2
София Б.	1
Катя З.	1
Вова Щ.	1
Ксюша Ю.	2
Кирилл Л.	1

Данные, полученные в результате этого эксперимента, свидетельствуют о значительных трудностях у большинства детей в соотнесении действия со словом и схемой. Детями допускается много ошибок при ориентировке на микроплоскости листа, стола. В ходе описания детьми используется только ориентир на плоскость. Необходима помощь в виде разделения инструкции на действия по этапам.

Полученные результаты можно представить графически в виде диаграммы:

Диаграмма 2

Количество баллов, набранных детьми по методике «Практическая ориентировка» (в процентном соотношении)



Качественный анализ результатов, представленных в таблице 2, свидетельствует о том, что только двое детей (Степа Б. и Ксюша Ю.) справились правильно с первым заданием методики, которое заключалось в правильном изображении на листе бумаги геометрических фигур в соответствии с предоставленной в устном виде инструкцией.

Входе выполнения задания по распределению игрушек на полках по словесному указанию педагога, у детей возникали значительные затруднения при описании местоположения игрушки после всех совершённых действий. Только один из шести испытуемых (Катя З.) использовал в своей речи словесные обозначения пространства, ориентируясь при этом только на микроплоскость. Остальными детьми при описании местоположения игрушек использовались лишь приблизительные и указательные слова или жесты. Эта же закономерность отслеживалась и в результате выполнения детьми третьего задания.

Половина экспериментальной группы, то есть три человека (Кирилл Л., Вова Щ., София Б.) вовсе не смогли выделить удалённость предметов от себя, составление рассказа с использованием словесных обозначений пространства также вызвало у них значительные затруднения. Их речь была наполнена такими формулировками, как: «там», «здесь», «тут» и так далее. В речи двоих

детей (Степа Б., Ксюша Ю.) входе описания местоположения предметов встречались слова: «слева», «справа», «впереди», «сзади».

Серьёзные затруднения у детей вызвало задание со схемой, по которой необходимо было правильно разместить на столе предметы. Только трое из шести участников экспериментальной группы детей (Ксюша Ю., София Б., Катя З.) справились с этим заданием, причем не сразу, а только после разделения инструкции на отдельные этапы.

Таким образом, наибольшие трудности у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением вызывает пространственная ориентация при помощи схем. Представления о микроплоскости у детей с дефектами зрения сформированы слабо.

3) Методика «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Вархотоя, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова)

Целью методики явилось определение умений ребёнка ориентироваться в пространстве, действовать по предложенным педагогом правилам, понимать устную инструкцию и удерживать её в памяти.

Анализ полученных результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон.

Количественная характеристика представлена в таблице 3.

Таблица 3

Количество баллов, набранных детьми по методике
«Пространственно-арифметический диктант»

Имя ребёнка	Количество баллов
-------------	-------------------

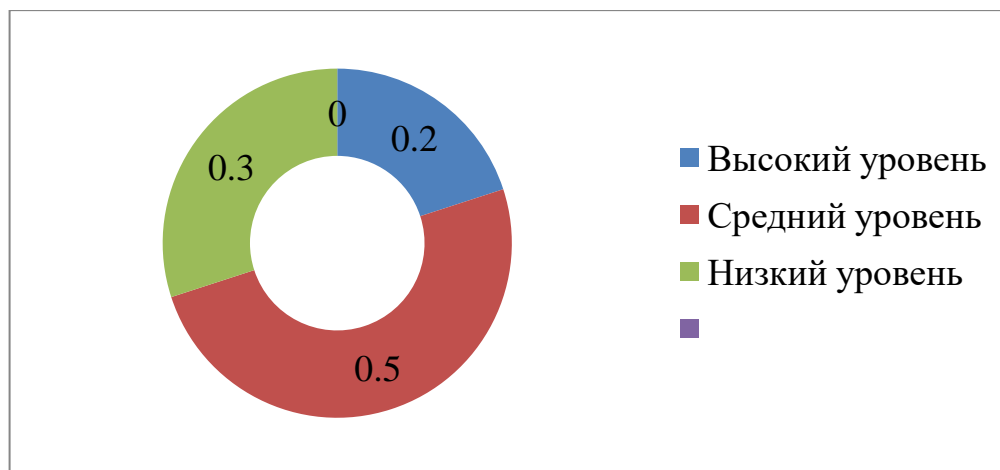
Степан Б.	3
София Б.	2
Катя З.	2
Вова Щ.	1
Ксюша Ю.	2
Кирилл Л.	1

Анализ результатов свидетельствует о понимании большинством детей словесной инструкции, а также наличии у детей умения удерживать её в памяти на всем протяжении выполнения задания. В ходе проведения данной методики было также выявлено, что дети ориентируются в пространстве с помощью таких указаний, как: «вправо», «влево», «вверх», «вниз», однако часто в них путаются.

Полученные данные можно представить графически в виде диаграммы:

Диаграмма 3

Количество баллов, набранных детьми по методике «Пространственно-арифметический диктант» (в процентном соотношении)



Результаты, продемонстрированные в таблице 3, свидетельствуют о безошибочном выполнении инструкции методики только одним ребёнком. У большей части испытуемых отмечен средний результат и выполнена правильность выполнения 3-4 действий из 6 возможных. Испытуемых, которые справились только с 1-2 действиями, оказалось двое.

Таким образом, наличие умения действовать по правилам, понимать устную инструкцию, предложенную педагогом и удерживать её в процессе

выполнения задания в памяти имеется лишь у одного ребёнка из экспериментальной группы. Остальным детям необходима целенаправленная работа по развитию данного умения.

После того, как все методики проведены, было подсчитано общее количество баллов и выведен средний показатель уровня сформированности у ребенка старшего дошкольного возраста с различными дефектами зрения пространственной ориентировки. Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Количественные показатели уровня развития пространственной ориентировки на констатирующем этапе эксперимента

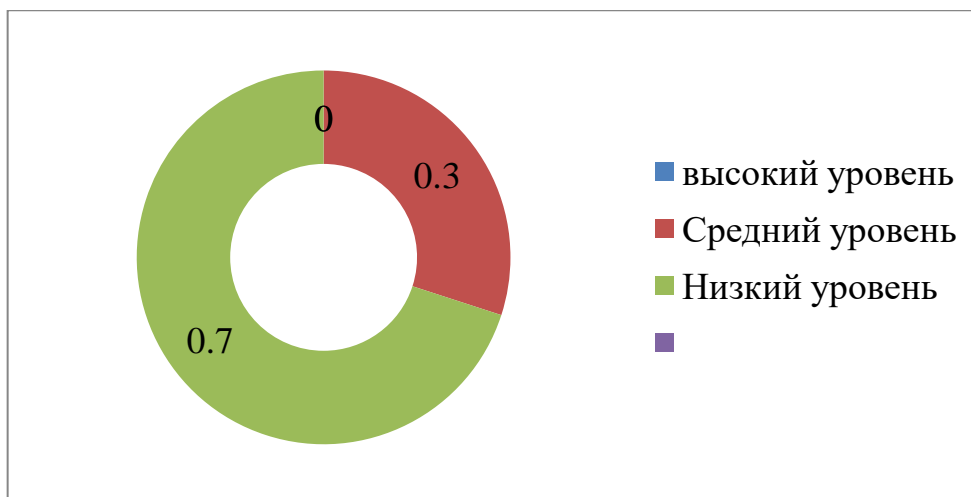
Имя ребенка	Количество баллов	Средний балл	Уровень
Степан Б.	7	2,3	Средний
София Б.	5	1,7	Низкий
Катя З.	5	1,7	Низкий
Вова Щ.	3	1	Низкий
Ксюша Ю.	7	2,3	Средний
Кирилл Л.	3	1	Низкий

Полученные данные свидетельствуют о том, что для детей констатирующего этапа исследования, характерен низкий уровень развития пространственной ориентировки. У остальных детей этот уровень имеет средний показатель. Высокого уровня развития пространственной ориентировки не выявлено ни у одного ребенка.

Так же полученные данные можно представить в виде диаграммы:

Диаграмма 4

Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития пространственной ориентировки (в %)



Анализируя результаты, представленные в таблице 4, можно сделать вывод о том, что у 4 детей из констатирующего этапа экспериментального исследования выявлен низкий уровень развития ориентации в пространстве. Эти дети плохо ориентируются в схеме собственного тела, в пространстве с точкой отсчёта «от себя», не разбираются в пространственных отношениях между предметами, ориентирами, удалённости, у них напрочь отсутствует связь между словом, схемой, действием, ребёнок не соотносит схему с реальной ситуацией, пространственные представления являются неполными и неточными. В речи используется частое применение указательных слов («тут», «здесь», «эта» и тому подобное), различных жестов.

У 2 детей из констатирующего этапа экспериментального исследования выявлен средний уровень развития ориентации в пространстве. Дети ориентируются в схеме собственного тела, но испытывают некоторые затруднения ориентируясь в макропространстве комнаты с точкой отсчёта «от себя»; употребляют примерные обозначения пространства и пространственных отношений, делая упор только на те объекты, что расположены рядом с собой; у таких детей часто возникают ошибки при ориентировке в микроплоскости листа и стола, наблюдаются затруднения в соотношении действий со словом и схемой; словесные инструкции такими детьми понимаются, однако существует необходимость их разделять на действия по этапам.

Высокий уровень развития ориентации в пространстве не выявлен ни у одного ребенка.

Таким образом, констатирующий этап эксперимента позволил сделать следующие выводы о уровне сформированности навыков ориентации в пространстве у старших дошкольников с нарушенным зрением:

- обозначая пространство и пространственные отношения большая часть детей пользуется приблизительными обозначениями, при опоре только на те объекты, что находятся рядом;

- у большинства детей возникают затруднения при соотнесении действий со словом или схемой;

- детьми допускается много ошибок при ориентировке на микроплоскости листа, стола, при чем при описании используется лишь один ориентир – на плоскость;

- большинство детей обладает навыком действовать по заданным правилам, понимать устную инструкцию и, на протяжении выполнения всех заданных действий, удерживать её в своей памяти.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

3.1. Подбор дидактических игр и упражнений, направленных на развитие пространственной ориентации у детей

Игра, как основная форма не только развития, но и коррекции детской деятельности, приобретает все большее значение для развития пространственной ориентации у детей с нарушенным зрением.

С целью развития уровня сформированности у ребенка пространственной ориентации были подобраны различные дидактические упражнения и игры, цель которых заключается в выделении и анализировании различных пространственных признаков и отношений, получении информации об окружающем пространстве с привлечением всей сенсорной сферы и составлении план коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у старших дошкольников с нарушенным зрением в игровой деятельности.

При подборе дидактических игр и упражнений использовались работы многих отечественных учёных: Л.А. Дружининой [8], М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой [31], О.И. Крушельницкой, А.Н. Третьяковой [16], Н.Я. Семаго [34] и других.

Для создания эмоционально-комфортной обстановки и положительного настроения на занятие, а также для лучшей организации деятельности детей были подобраны ритуалы приветствия и прощания.

Весь наглядный дидактический материал был подобран и адаптирован для детей с нарушением зрения: цветные изображения увеличенного размера с чётким контуром, высоким контрастом и с минимальным размером деталей 3-7 мм.

План коррекционно-развивающей работы представлен в таблице 5. Примеры конспектов занятий, направленные на развитие пространственной ориентировки у старших дошкольников, имеющих дефекты зрения, в игровой деятельности представлены в приложении 5.

Таблица 5

План работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр и упражнений

Форма организации	Тема	Цель	Содержание
Фронтальная	«Ориентируемся по слову»	Развитие пространственной ориентировки в процессе передвижения	Ритуал приветствия «Привет» Упражнение «Послушай и сделай» Дидактическая игра «Откуда звали?» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Ищем предметы»	Развитие ориентировки в пространственных признаках предметов ближайшего окружения.	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Расскажи, что где находится» Дидактическая игра «Найди предметы названной формы» Ритуал прощания

			«Встретимся опять»
Фронтальная	«Составляем карту»	Развитие ориентировки с помощью схем и планов пространства.	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Нарисуй путь из групповой комнаты в музыкальный зал» Упражнение «Нарисуй схему по словесному описанию» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Кладоискатели »	Развитие ориентировки с помощью схем и планов пространства.	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Найди по схеме» Дидактическая игра «Нарисуй, что где находится» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Сказочный лес»	Развитие ориентировки в микропространств е	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Лабиринты»

			Дидактическая игра «Парад зверей» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Сыщики»	Развитие ориентировки в замкнутом пространстве	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Найди в комнате круглые, красные, большие, маленькие и др. предметы» Упражнение «Найди такой же предмет» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Индивидуальная	«Дерево»	Развитие ориентировки в микропространстве	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Геометрический диктант» Дидактическая игра «Над, под, на» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Индивидуальная	«Ковёр»	Развитие ориентировки в	Ритуал приветствия «Привет»

		микропространств е	Дидактическая игра «Калейдоскоп» Ритуал прощания «Встретимся опять»
--	--	-----------------------	---

Таким образом, анализ таблицы показывает, что работа основана целиком на игровых методах, ведь именно игра занимает центральное место в жизни дошкольников, являясь ведущим видом детской деятельности. Игровой деятельности по праву отводится достойное место среди всех форм, направленных на развитие пространственной ориентировки детей с нарушением зрения.

3.2. Содержание психолого-педагогической работы по развитию пространственной ориентации у детей с нарушением зрения

Коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие навыков пространственной ориентировки у старших дошкольников с нарушенным зрением посредством дидактических игр и упражнений, проходила в течение 4 недель (с 29.07.2019 по 23.08.2019) на базе исследования – Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 46, который расположен по адресу: г. Екатеринбург, ул. Академика Постовского д. 10.

Целью коррекционно-развивающей работы стало развитие ориентировки в пространстве у старших дошкольников с нарушенным зрением.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1) Способствовать развитию у детей умения ориентироваться в микропространстве;

2) Способствовать развитию у детей навыков ориентировки при помощи схем и планов пространства;

3) Способствовать развитию у детей навыков определения пространственных признаков объектов ближайшего окружения.

Начальный этап экспериментального исследования состоял из проведения диагностического обследования с помощью методик выявления уровня развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения пространственной ориентации. После получения диагностических данных был составлен план коррекционных и развивающих занятий для успешного развития пространственной ориентации у старших дошкольников с нарушениями зрения в ходе игровой деятельности.

Реализация плана коррекционно-развивающей работы осуществлялась через учёт следующих критериев:

- индивидуальные особенности каждого ребёнка;
- организация благоприятной обстановки в группе;
- игровые занятия и упражнения с учётом поставленных задач.

Занятия проводились во время образовательной деятельности дошкольников на протяжении 4 недель в подготовительной к школе группе для детей с нарушенным зрением.

В результате исследования проведено 8 фронтальных занятий, все из которых направлены на развитие пространственной ориентировки детей с нарушенным слухом посредством игровой деятельности. С детьми, которые испытывают наибольшие трудности при ориентировке в микропространстве (Степан Б., София Б., Катя З., Вова Щ., Ксюша Ю., Кирилл Л.) коррекционно-развивающие занятия проводились в индивидуальной форме.

Первые занятия вызвали у детей некоторые трудности: ребятам было сложно сосредоточиться и настроиться на работу. Проявление с каждым разом все большего интереса детей к занятиям отразилось на конечных результатах данного исследования. К концу коррекционно-развивающей программы дети более успешно справлялись с поставленными перед ними задачами в игре.

Заключительные части формирующего эксперимента позволили отметить повышение уровня пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента уровня сформированности пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения

Цель контрольного этапа экспериментального исследования заключается в контроле динамики развития у детей с нарушением зрения пространственной ориентировки. В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1. Провести качественную и количественную обработку результатов диагностики.
2. Выявить существующий уровень развития навыков пространственной ориентировки.
3. Проанализировать результативность коррекционно-развивающего обучения.

При изучении роста динамики пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения были использованы методики исследования:

- 1) «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина),
- 2) «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина),
- 3) «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е. В. Сазонова).

База исследования – Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 46, расположенный по адресу: г. Екатеринбург, ул. Академика Постовского д. 10.

Контрольный этап эксперимента проводился в сроки: с 19.08.2019 по 23.08.2019. В данном этапе принимало участие 6 детей старшей группы с

нарушением зрения. У детей имеются следующие дефекты зрения: астигматизм, косоглазие и ретинопатия .

1) Методика «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксин) Целью методики является определение особенностей усвоения словесных обозначений пространства и пространственных отношений. Сравнительный анализ результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон. Количественная характеристика представлена в таблице 6.

Таблица 6

Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка»

Имя ребёнка	Количество баллов (констатирующий этап)	Количество баллов (контрольный этап)
Степан Б.	2	3
София Б.	2	2
Катя З.	2	3
Вова Щ.	1	2
Ксюша Ю.	3	3
Кирилл Л.	1	1

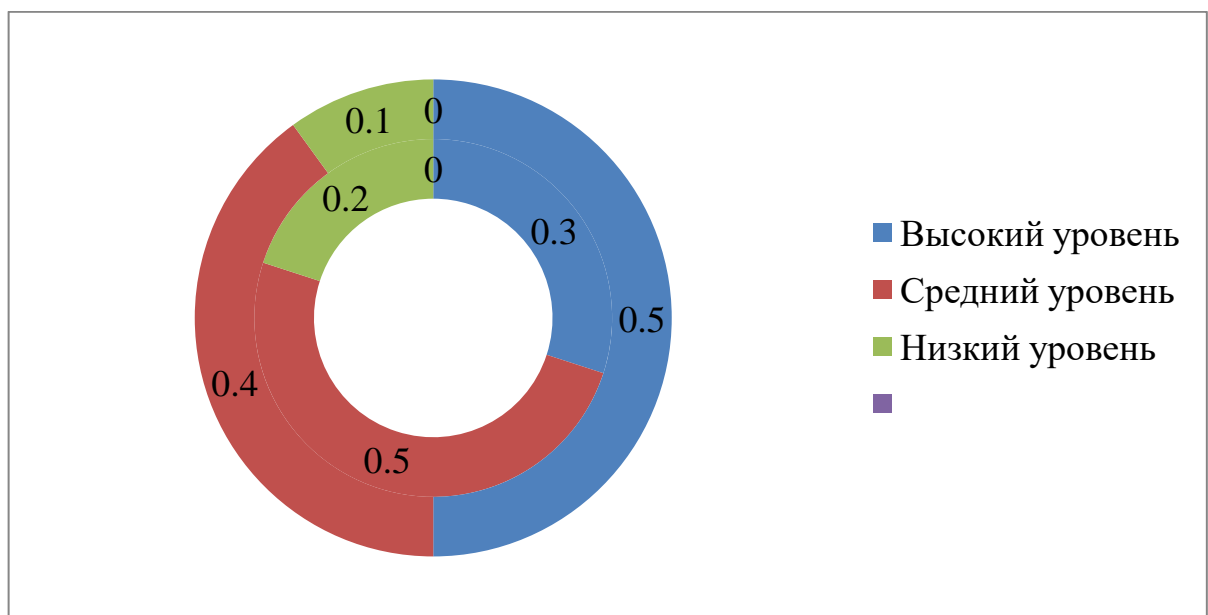
Полученные баллы свидетельствуют о положительном эффекте реализации плана развивающей работы, а именно, после реализации данного плана наблюдается увеличение количества баллов у детей экспериментальной группы. Число детей, набравших всего один балл по данной методике, уменьшилось. Число детей, которые набрали два балла, так же уменьшилось. И если на констатирующем этапе эксперимента 3 балла набрал только один

человек, то на контрольном этапе этот показатель увеличился: сразу трое испытуемых показало результат в три балла.

Сравнение полученных данных констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования представлены в виде диаграммы:

Диаграмма 5

Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка» на констатирующем и контрольном этапах (в абсолютных единицах)



Качественный анализ результатов, представленных в таблице 6, показал, что, в ходе контрольного этапа эксперимента двое из шести детей при

выполнении заданий на объяснение местонахождения предметов пользовались приблизительными обозначениями положения предмета относительно других предметов или плоскости. Трое детей использовали так же относительно точные обозначения пространства. И только одним ребёнком при ответе были использованы указательные жесты и слова обозначения.

Таким образом, можно констатировать, что трое детей контрольного этапа набрали высокое количество баллов. Один испытуемый улучшил свои результаты, набрав на один балл больше, чем на констатирующем этапе, двое испытуемых набрали то же количество баллов, что и на констатирующем этапе эксперимента. В целом, положительный эффект однозначно виден.

2) Методика «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина)

Целью методики является выявление наличия представлений у дошкольников с дефектами зрения о микроплоскости и микропространстве, а также умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему.

Сравнительный анализ результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон.

Количественная характеристика представлена в таблице 7.

Таблица 7

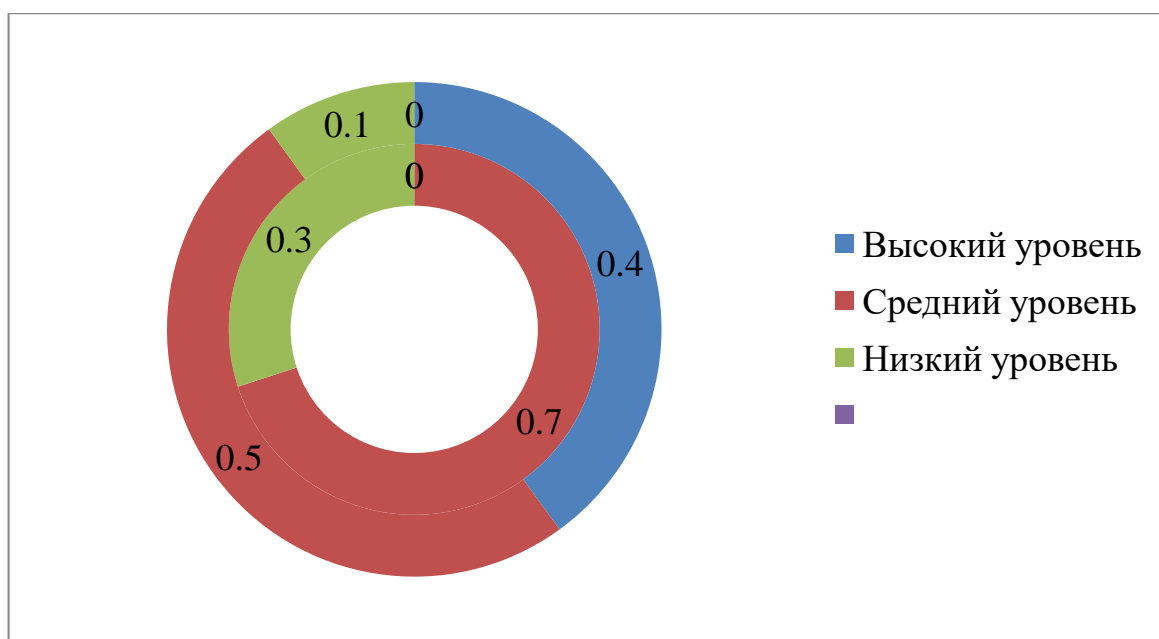
Количество баллов, набранных детьми по методике «Практическая ориентировка»

Имя ребёнка	Количество баллов (констатирующий этап)	Количество баллов (контрольный этап)
Степан Б.	2	3
София Б.	1	2
Катя З.	1	2
Вова Щ.	1	2
Ксюша Ю.	2	3
Кирилл Л.	1	1

В результате анализа данной таблицы можно сделать вывод, что реализация составленного плана развивающей работы поспособствовала положительному результату на развитие уровня сформированности у детей пространственной ориентировки, а именно увеличению количества баллов у детей экспериментальной группы в сравнении с констатирующим этапом. Количество детей, у которых данный результат улучшился составило 5 человек, количество детей, которые показали такой же результат – 1. Сравнение полученных данных констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования представлены в виде диаграммы:

Диаграмма 6

Количество баллов, набранных детьми по методике «Практическая ориентировка» на констатирующем и контрольном этапе (в абсолютных единицах)



Качественный анализ результатов, представленных в таблице 7, показал, что первое задание методики не составило труда при выполнении только у 2 детей, в то время как на констатирующем этапе эксперимента это задание не было выполнено ни одним ребенком.

В ходе выполнения задания по распределению игрушек на полках по словесному указанию педагога, большинство детей пользовались в своей речи словесными обозначениями пространства, ориентируясь при этом только на микроплоскость. Остальные дети (3 человека) при выполнении этого же задания использовали лишь приблизительные и указательные слова или жесты.

При выполнении детьми третьего задания на определение местоположения окружающих предметов, только один ребенок не смог выделить удалённость предметов от себя и составить рассказ с использованием словесных обозначений пространства, в то время как все остальные дети с этой задачей справились отлично. В результате описания пространственного положения только трое детей пользовались двумя ориентирами, в то время как в ходе проведения констатирующего этапа ведущим был только один ориентир.

В отличие от констатирующего этапа эксперимента, на контрольном этапе все дети справились с заданием расположения предметов на столе в соответствии с заданной схемой. Двое детей справились с заданием самостоятельно, в то время как остальным детям потребовалось разделение инструкции на отдельные этапы.

Таким образом, можно констатировать, что только один ребенок, после проведения контрольного этапа экспериментирования набрал такое же количество баллов, как и на констатирующем этапе исследования. Пять других участников контрольного этапа значительно улучшили свои результаты, набрав на один балл больше, чем на констатирующем этапе исследования.

3) Методика «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова)

Целью методики является определение умений ребёнка ориентироваться в пространстве, действовать по заданным правилам, понимать устную инструкцию и удерживать её при выполнении задания в памяти.

Сравнительный анализ результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон.

Количественная характеристика представлена в таблице 8.

Таблица 8

Количество баллов, набранных детьми по методике
«Пространственно-арифметический диктант»

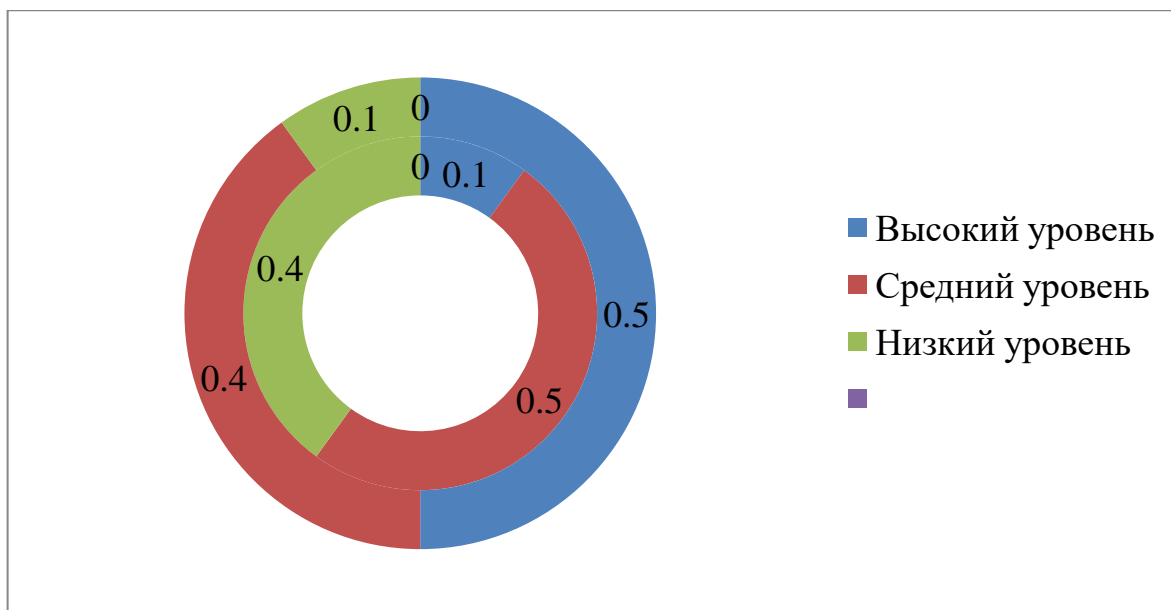
Имя ребёнка	Количество баллов (констатирующий этап)	Количество баллов (контрольный этап)
Степан Б.	3	3
София Б.	2	2
Катя З.	2	3
Вова Щ.	1	2
Ксюша Ю.	2	3
Кирилл Л.	1	1

Результаты данных таблицы свидетельствуют о положительной динамике уровня пространственной ориентации у дошкольников с дефектами зрения после проведения коррекционно-развивающей работы, а именно увеличению количества баллов у детей экспериментальной группы.

Сравнение полученных данных констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования представлены в виде диаграммы:

Диаграмма 7

Количество баллов, набранных детьми по методике «Пространственно-арифметический диктант» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в абсолютных единицах)



Анализируя результаты, представленные в таблице 8, можно сделать вывод, что большая часть детей экспериментальной группы показала такой же средний результат, выполнив при этом правильно 3-4 действия по инструкции из 6 возможных, как и на констатирующем этапе. Безошибочно выполнить инструкцию методики на этом этапе смогли трое детей

Таким образом, можно сделать вывод, что двое детей после проведения контрольного этапа эксперимента, набрали ровно такое же количество баллов, как и на констатирующем этапе. Четверо из шести испытуемых несколько улучшили свои результаты.

После того, как все методики проведены, было подсчитано общее количество баллов и выведен средний показатель уровня сформированности у ребенка старшего дошкольного возраста с различными дефектами зрения пространственной ориентировки. Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования представлены в таблице 9.

Таблица 9

Количественные показатели уровня развития навыков ориентировки в пространстве на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Имя ребенка	Количество баллов (констатирующий этап)	Количество баллов (контрольный этап)	Средний балл (констатирующий этап)	Средний балл (контрольный этап)	Уровень (констатирующий этап)	Уровень (контрольный этап)

Степан Б.	7	9	2,3	3	Средний	Высокий
София Б.	5	6	1,7	2	Средний	Высокий
Катя З.	4	5	1,3	1,7	Средний	Средний
Вова Щ.	3	4	1	1,3	Низкий	Средний
Ксюша Ю.	7	9	2,3	3	Средний	Высокий
Кирилл Л.	3	3	1	1	Низкий	Низкий

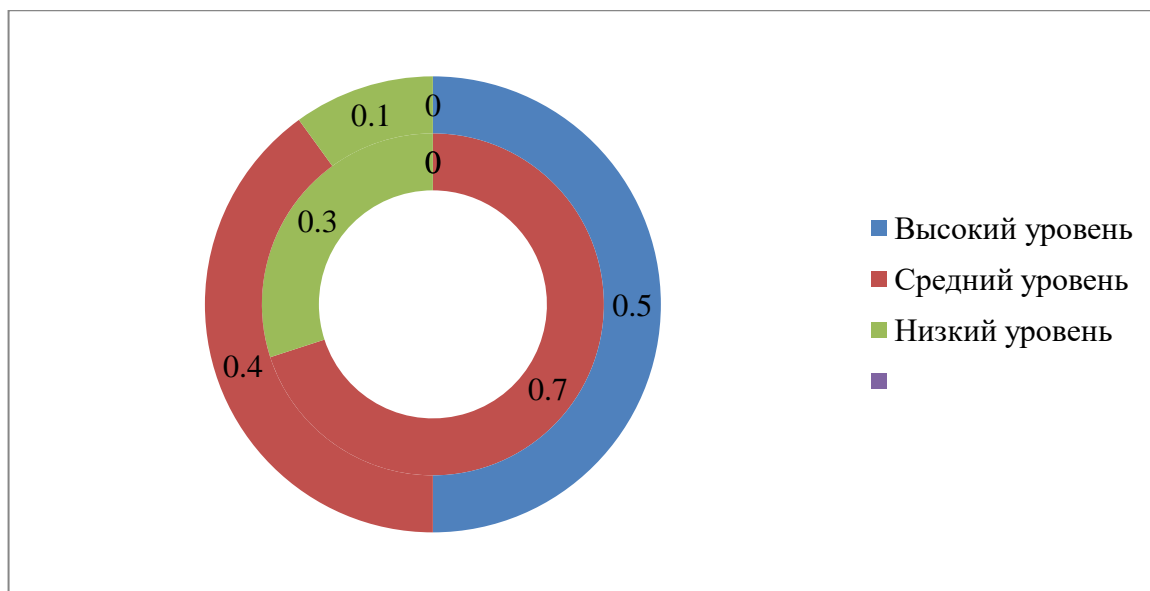
Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике развития уровня пространственной ориентации у старших дошкольников, имеющих дефекты зрения.

Высокий уровень развития отмечается выявлен у троих детей, а средний у двух. Низкий уровень развития навыков пространственной ориентации среди дошкольников с нарушенным зрением был выявлен только у одного ребенка.

Полученные данные можно представить в виде диаграммы:

Диаграмма 8

Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития пространственной ориентировки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в абсолютных единицах)



Качественный анализ результатов, которые продемонстрированы в таблице 9, показал, что у 3 детей в результате контрольного этапа уровень пространственной ориентации характеризуется высоким показателем. Эти дети ориентируются в схеме собственного тела, в микро- и макропространстве относительно себя, других предметов, плоскости, понимают и выполняют словесные инструкции, соотносят практические действия со схемой, в речи употребляют относительно точные пространственные характеристики, понимают удалённость и перспективу.

У 2 детей в результате контрольного этапа уровень пространственной ориентации характеризуется средним показателем. Эти дети имеют значительные затруднения при ориентировке в макропространстве комнаты с точкой отсчёта «от себя»; при обозначении пространства и пространственных отношений, делают упор только на те объекты, которые расположены рядом с ними; совершают ошибки в результате ориентировки в микроплоскости листа и стола, затрудняются при соотношении действий со словом или схемой; понимают словесные инструкции, однако для их успешного завершения необходимо разделение инструкции на этапные действия.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что лишь у одного ребенка степень развития пространственной ориентировки находится на низком уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что в ходе контрольного этапа у детей наблюдается положительная динамика роста пространственной ориентировки.

Дети начинают лучше ориентироваться в микро- и макропространстве, использовать для описания характеристик пространства и пространственных отношений более точные словесные определения, лучше соотносить слово со схемой и действием, ориентироваться при помощи схем пространства и понимать словесную инструкцию.

После проведения контрольного этапа экспериментального исследования были сделаны следующие выводы об уровне сформированности у старших дошкольников с нарушенным зрением пространственной ориентировки:

- у детей, в ходе проведения контрольного этапа исследования, отмечается увеличение количества набранных баллов по всем использованным методикам;
- у детей выявлены высокий, средний и низкий уровни развития пространственной ориентировки.
- контрольный этап показал, коррекционно-развивающая работа, которая была проведена с детьми поспособствовала их лучшей ориентации в микро- и макропространстве относительно себя и других предметов.

Таким образом, можно констатировать, что составленный план психологопедагогической работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения является эффективным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с целью данного исследования – рассмотреть и изучить особенности развития пространственной ориентации у детей с нарушением зрения, решены поставленные задачи, а именно:

1. раскрыто состояние данной проблемы по развитию пространственной ориентации у детей с нарушением зрения в практической литературе.
2. подобраны методики исследования и проведена диагностика уровня развития пространственной ориентации у дошкольников с нарушенным зрением.
3. изучены методики коррекционной работы по развитию зрительного восприятия и преодолению нарушений в пространственной ориентации у детей с нарушенным зрением.
4. проанализированы результаты и оценен характер динамики коррекционной работы по развитию пространственной ориентации у детей экспериментальной группы.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста с нарушением зрения характеризуются своеобразием психофизического развития, что проявляется в недостаточной двигательной активности, сложностях формирования двигательной сферы. В свою очередь, это вызывает у детей трудности пространственной ориентировки и недостатки в её развитии ограничивают в дальнейшем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности. Дети рассматриваемой категории (особенно с глубокими нарушениями зрения) спонтанно, самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в систематическом целенаправленном обучении.

Данные, полученные в ходе эксперимента свидетельствуют о свойстве, имеющемся у дошкольников старшего возраста с нарушенным зрением пользоваться для описания пространства и пространственных отношений приблизительными обозначениями, опираясь только на те объекты, которые

находятся рядом с ребенком. Также отмечено, что детям с нарушенным зрением свойственно допускать ошибки в результате ориентировки на микроплоскости листа и стола; использовать при описании пространственных отношений ориентир на плоскость; испытывать трудности при соотнесении действия со словом и схемой.

Что подтвердило необходимость проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Были подобраны дидактические игры и упражнения для развития навыков ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Также, был составлен и реализован план психолого-педагогической работы развития навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности. Предложенный план предусматривает проведение специальных фронтальных и индивидуальных занятий с использованием дидактических игр и упражнений. Во время занятий используются упражнения и игры, направленные на развитие умения ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, на микроплоскости и с помощью схем и планов пространства. Работа направлена на развитие навыков ориентировки в пространстве.

В качестве критериев эффективности составленного плана психолого-педагогической работы используются методы статистической обработки количественных показателей результатов сравнительных этапов экспериментального исследования (констатирующего и контрольного).

Анализ результатов проведённых методик позволил прийти к выводу, что на контрольном этапе для детей экспериментальной группы характерна положительная динамика. В результате реализации психолого-педагогической работы дети экспериментальной группы стали лучше соотносить

практические действия со схемой, использовать в речи относительно точные пространственные характеристики, понимать удалённость и перспективу.

Качественный и количественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что развитие навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения возможно только в условиях специально организованного психолого-педагогического воздействия.

Данные выводы свидетельствуют о том, что при использовании составленного плана психолого-педагогической работы наряду с другими методами учебно-воспитательного процесса развитие навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения будет более успешным.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены. Материалы ВКР могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных организаций (воспитателями, дефектологами, психологами).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абенова, А.К. Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения / А.К. Абенова, Б.Е. Тайлак // Молодой учёный. – 2014. – №6. – С. 669-671.
2. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 302 с.
3. Большая Медицинская Энциклопедия (БМЭ) / под ред. Б.В. Петровского. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 368 с.
4. Вархотова, Е.К. Экспресс – диагностика готовности к школе: практическое руководство для педагогов и школьных психологов / Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова. – М.: Генезис, 2005. – 66 с.
5. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-68.
6. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
7. Денискина, В.З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонений в их развитии / В.З. Денискина // Науковий часопис. – К.: НПУ імені Драгоманова, 2008. – С. 62-72.
8. Дружинина, Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: методич. рекомендации / сост. Л.А. Дружинина – Челябинск: АЛИМ, 2008. – 206 с.
9. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж. – Урал. Гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.
10. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

11. Ермаков, В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Просвещение, 1990. – 222 с.
12. Земцова, М.И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения / М.И. Земцова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – №3. – С. 26-32.
13. Земцова, М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М.И. Земцова. – М.: Просвещение, 1973. – 159 с.
14. Иванова, Н.Н. Основы специальной психологии и коррекционной педагогики: учеб. пособие / Н.Н. Иванова, О.В. Бачина. – Тамбов: ПБОЮЛ, 2003. – 176 с.
15. Иванова, Н.Н. Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» / Н.Н. Иванова, Л.А. Боровцова, С.Н. Исаева; под ред. Н.Н. Ивановой. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – 68 с.
16. Крушельницкая, О.И. Вправо – влево, вверх – вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6 – 8 лет / О. И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 80 с.
17. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М.: «Академия», 2002. – 480 с.
18. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А. Г. Литвак. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
19. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 624 с.
20. Лысова, А.А. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения: учебно-методич. пособие / А.А. Лысова. – Челябинск: Рекпол, 2011. – 34с.

21. Люблинская, А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А.А. Люблинская. – М.: Известия АПИ РСФСР, 2006. – 223 с.
22. Муссейбова, Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста / Т.А. Муссейбова // Дошкольное воспитание. 1986. – №4. – С. 36-40.
23. Муссейбова, Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи у детей школьного возраста / Т.А. Муссейбова. – М., 1961. – 94 с.
24. Нагаева, Т.И. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки / Т.И. Нагаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 92 с.
25. Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Т.Б. Епифанцевой; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.
26. Наумов, М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: учеб. пособие / М.Н. Наумов. – М.: ВОС, 1982. – 123 с.
27. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: методич. пособие / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Образование, 1995. – 99 с.
28. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.
29. Подколзина, Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2005. – №6. – С. 33-40.
30. Подколзина, Е.Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 64-68.

31. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 6-е изд., испр. И доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 208 с.
32. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Изд-во «Экзамен», 2003. – 173 с.
33. Сверлов, В.С. Пространственная ориентировка слепых: учеб. пособие / В.С. Сверлов. – М.: Учпедгиз, 1951. – 150 с.
34. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. Пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
35. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
36. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: «Полиграф сервис», 2000. – 126 с.
37. Феоктистова, В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / В.А. Феоктистова. – М.: Логос, 1993. – 78 с.
38. Черных, Л.А. Особенности восприятия пространства дошкольников с нарушением зрения / Л.А. Черных. // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы IV Междунар. науч. – практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 483-488.
39. Шемякин, Ф.Н. К вопросу о топографических представлениях у слепых / Ф.Н. Шемякин // Советская невропсихиатрия. – 1941. – Т. 4. – С. 605-606.
40. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учеб. пособие / Е.И. Щербакова. – М.: Изд-во «МОДЭК», 2005. – 392 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Наглядный материал для методики «Словесная ориентировка»



Рис. 1. Карточка с изображениями животных



Рис. 2. Карточка с шестью цветными карандашами



Рис. 3. Предметные картинки



Рис. 4. Сюжетная картинка комнаты

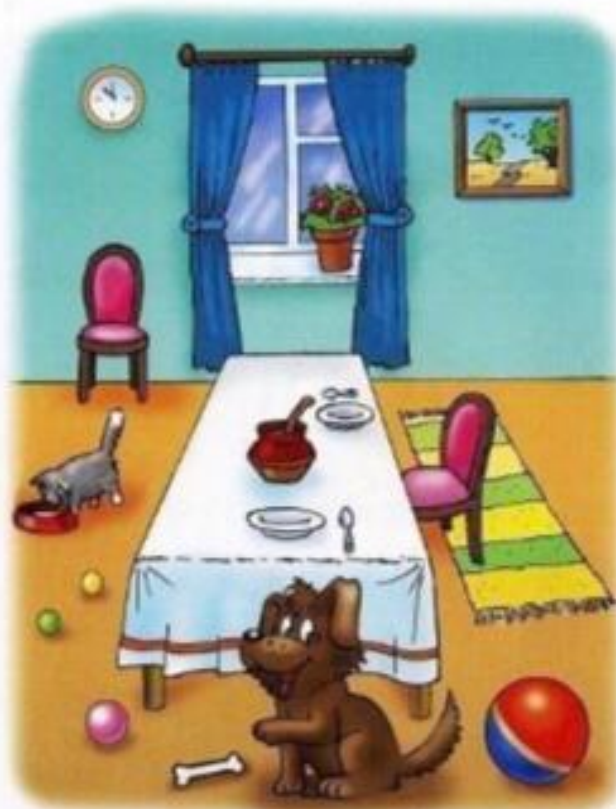


Рис. 5. Карточка с изображением предметов в перспективе

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Наглядный материал для методики «Практическая ориентировка»

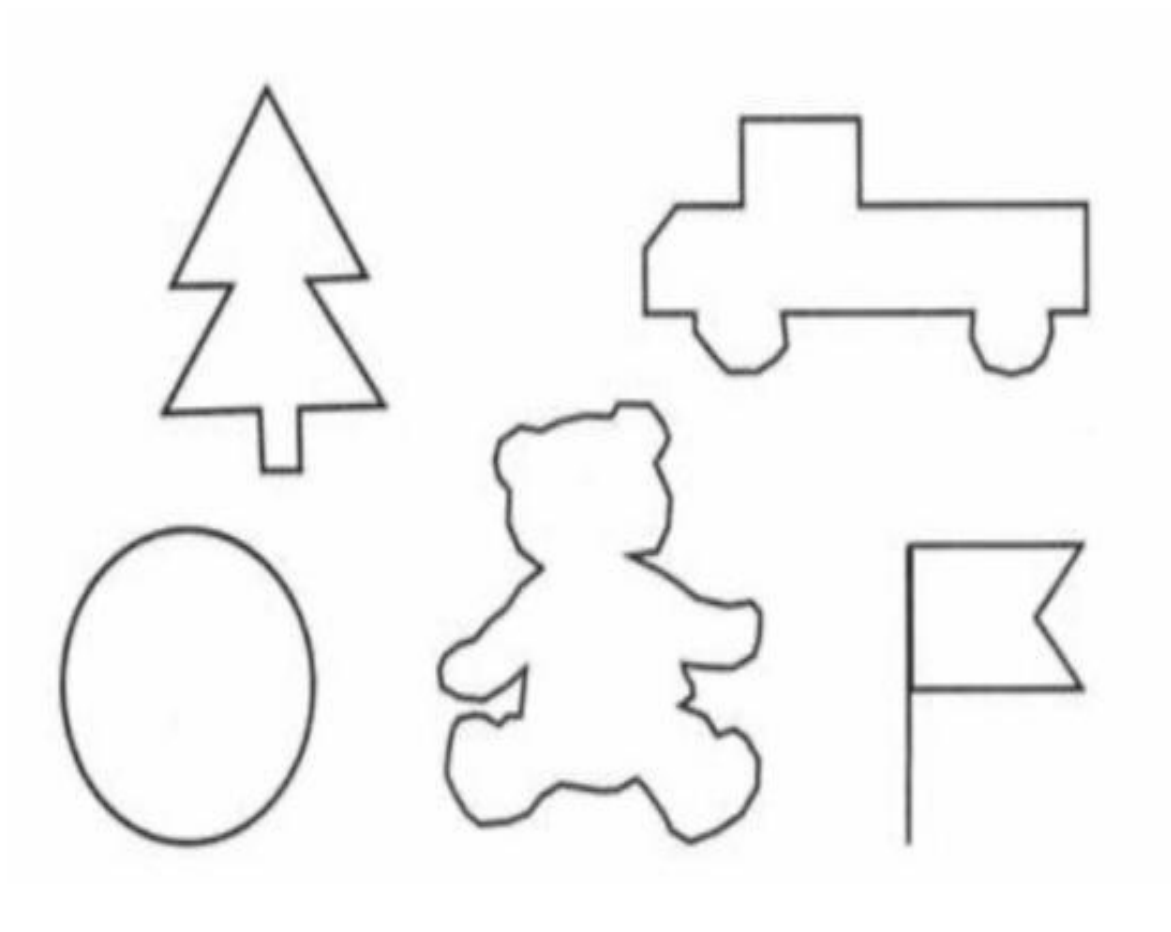


Рис. 1. Схема с контурным изображением предметов

Наглядный материал для методики «Пространственно-арифметический диктант»

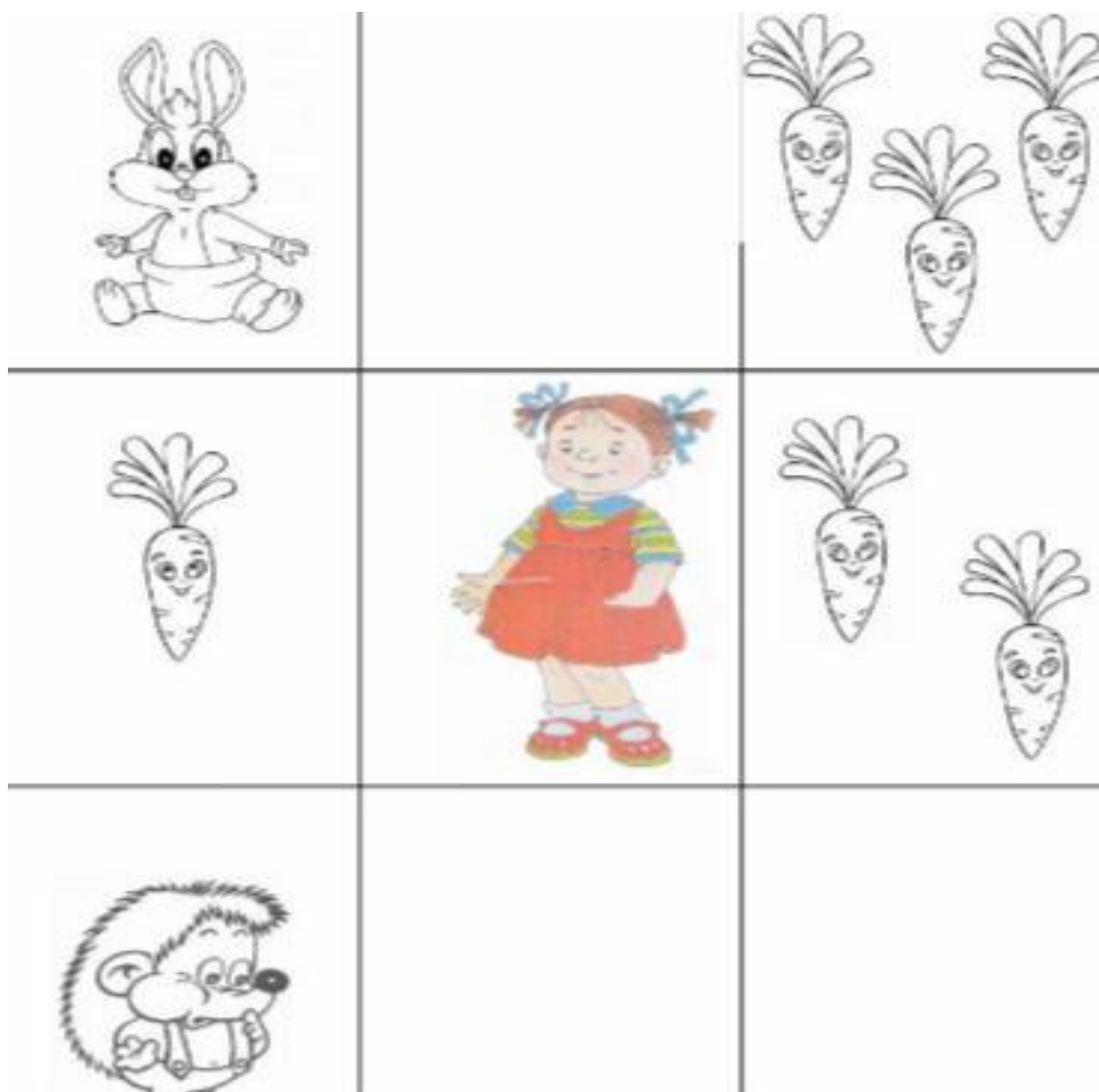


Рис. 1. Таблица с девятью клетками

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Развитие пространственной ориентировки «Ориентируемся по слову»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – фронтальная

Цель – Ориентировка в пространстве в процессе передвижения.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона и интереса детей к деятельности;
- развитие навыков ориентировки при помощи схемы пространства.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я рада видеть вас таких красивых, добрых, с хорошим настроением! Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнёмся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Степан!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Анастасия Владимировна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Где позвонили?»

Цель - учить детей определять направление звука.

Инструкция: Взрослый готовит звоночек. Дети садятся в кружок. Взрослый выбирает водящего, который становится в центре круга. По сигналу водящий закрывает глаза. Затем воспитатель дает кому-нибудь из детей звоночек и предлагает позвонить. Водящий, не открывая глаз, должен рукой указать направление, откуда доносится звук. Если он укажет правильно, взрослый говорит: «Пора» - и водящий открывает глаза, а тот, кто позвонил, поднимает и показывает звонок. Если водящий ошибся, он

отгадывает еще раз, затем назначают другого водящего. Методические указания. Игру повторяют 4-5 раз. Указывая направление звука, водящий поворачивается лицом к тому месту, откуда слышен звук. Звонить надо не очень громко.

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Все дети дружно встают в круг, протягивают вперед левую руку (получается пирамида из ладошек) и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!»

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Развитие пространственной ориентировки «Ищем предметы»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – фронтальная

Цель – Ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона и интереса детей к деятельности;
- развитие навыков ориентировки при помощи схемы пространства.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я рада видеть вас таких красивых, добрых, с хорошим настроением! Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнёмся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Степан!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Анастасия Владимировна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Расскажи, что где находится»

Цель - Продолжать учить детей определять пространственное расположение фигур на плоскости.

Инструкция: На доске размещены геометрические фигуры, они могут быть разного цвета.

Расскажи, где какая фигура находится. (*В правом верхнем углу синий треугольник и т. д.*)

Дидактическая игра «Найди предметы названной формы»

Цель – развитие навыков ориентировки в пространстве, учить определять заданную геометрическую фигуру.

Инструкция: Педагог называет геометрическую форму (шар, куб и т.д., дети находят в группе предметы заданной формы.

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Все дети дружно встают в круг, протягивают вперёд левую руку (получается пирамида из ладошек) и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!»

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Развитие пространственной ориентировки «Составляем карту»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – фронтальная

Цель – Ориентировка с помощью схем и планов пространства.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона и интереса детей к деятельности;
- развитие навыков ориентировки при помощи схемы пространства.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я рада видеть вас таких красивых, добрых, с хорошим настроением! Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнёмся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Степан!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Анастасия Владимировна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Нарисуй путь из групповой комнаты в музыкальный зал»

Цель – развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, логического мышления.

Инструкция: с помощью опорных картинок педагог предлагает рассмотреть откуда и куда идут дети, предложить вспомнить и нарисовать

путь из групповой комнаты в музыкальный зал. На фоне включить тихо расслабляющую музыку.

Упражнение «Нарисуй схему по словесному описанию»

Цель – Развитие слухового восприятия и закрепление умения детей правильно ориентироваться в пространстве.

Инструкция: педагог рассказывает кратко о предмете, например это группа геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат), ребенок воспроизводит на бумаге то, что услышал по описанию, далее педагог называет какой-либо цвет, ребенок раскрашивает предложенным цветом фигуру.

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Все дети дружно встают в круг, протягивают вперед левую руку (получается пирамида из ладошек) и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!»

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Развитие пространственной ориентировки «Кладоискатели»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – фронтальная

Цель – Ориентировка с помощью схем и планов пространства.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона и интереса детей к деятельности;
- развитие навыков ориентировки при помощи схемы пространства.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я рада видеть вас таких красивых, добрых, с хорошим настроением! Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнёмся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Степан!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Анастасия Владимировна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Найди по схеме»

Цель – развитие мелкой моторики рук, памяти, мышления и зрительную память.

Инструкция: на каждом пластмассовом предмете есть крючок, перед детьми лежит **схема** и они должны собрать по этой **схеме конструкцию**. Игру можно использовать как в свободной деятельности детей, так и на занятиях.

Дидактическая игра «Нарисуй, что где находится»

Цель - учить детей узнавать предмет в рисунке (*то есть на карточке с изображением любого предмета*), **развивать связную речь, развивать внимание** (*классификация предметов*).

Инструкция: Педагог расставляет на отдельном столе предметы, выдает каждому ребенку несколько карточек с изображениями тех предметов которые стоят на столе, сначала педагог показывает предмет, дети показывают карточку на которой изображен данный предмет, далее после развития внимания и зрительной нагрузки педагог предлагает запомнить расположение предметов на столе и воспроизвести это на листке бумаге.

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Все дети дружно встают в круг, протягивают вперед левую руку (получается пирамида из ладошек) и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!»

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Развитие пространственной ориентировки «Сказочный лес»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – фронтальная

Цель – Ориентировка в микропространстве.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона и интереса детей к деятельности;
- развитие навыков ориентировки при помощи схемы пространства.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я рада видеть вас таких красивых, добрых, с хорошим настроением! Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнёмся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Степан!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Анастасия Владимировна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Лабиринты»

Цель - развитие тонких дифференцированных движений пальцев рук, зрительно-пространственной ориентировки на листе бумаги.

Инструкция: Педагог представляет карточки формата А4 с изображением **лабиринтов** различной сложности и конфигурации, также прилагаются кубики разных цветов и формы. Игроку дается карточка с **лабиринтом и набор кубиков**. Далее предлагается выполнить игровое задание (*Помоги герою найти дорогу, Выбери правильный путь и т. д*).

Дидактическая игра «Парад зверей»

Цель – учить детей соотносить картинки с определенными значками, формировать умения варьировать предметы-заменители при выполнении одного и того же задания.

Инструкция: Игра состоит из трех видов карточек: первая группа - образцы, где каждой картинке соотносится определенный символ (круг, квадрат, треугольник, овал и крестик, вторая группа - это сами картинки, третья - это карточки - задания.

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Все дети дружно встают в круг, протягивают вперед левую руку (получается пирамида из ладошек) и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!»

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Развитие пространственной ориентировки «Сыщики»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – фронтальная

Цель – Ориентировка в замкнутом пространстве.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона и интереса детей к деятельности;
- развитие навыков ориентировки при помощи схемы пространства.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я рада видеть вас таких красивых, добрых, с хорошим настроением! Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнёмся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Степан!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Анастасия Владимировна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Найди в комнате круглые, красные, большие, маленькие и др. предметы»

Цель – формирование и развитие ориентировки в пространстве направленное на зрительную нагрузку.

Инструкция: детям предлагаются картинки с изображениями шариков больших и маленьких, разного цвета а также картинки: матрешек, куклы, кубика, круга, квадрата. Дети рассматривают данные предлагаемые картинки, запоминают, педагог раскладывает на столе все изображения и прячет сначала 1 картинку и т.д. Если дети справляются можно прятать несколько картинок, тем самым усложнить задачу и дать определенную нагрузку на мыслительные и зрительные операции.

Упражнение «Найди такой же предмет»

Цель – формирование предметно-пространственной среды через зрительный анализатор.

Инструкция: Детям предлагаются предметные – картинки, после педагог раскладывает в хаотичном порядке карточки, дети находят такой же предмет на картинках.

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Все дети дружно встают в круг, протягивают вперёд левую руку (получается пирамида из ладошек) и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!»

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Развитие ориентировки в пространстве «Дерево»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – индивидуальная

Цель – развитие навыков ориентировки в микропространстве.

Задачи:

- создание положительного настроения на занятие;
- развитие зрительного восприятия цветы, формы, величины;
- развитие навыков ориентировки на листе бумаги;
- развитие ориентировки по словесной инструкции.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, Максим! Я рада тебя видеть с хорошим настроением!
Давайте подарим друг другу улыбки и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Степан!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Анастасия Владимировна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Геометрический диктант»

Цель – развитие мелкой моторики рук, зрительного восприятия и формирование ориентировки в пространстве по инструкции.

Инструкция: педагог показывает картинки детям, далее называет геометрическую фигуру, дети рисуют на листочке геометрические фигуры по инструкции педагога.

Дидактическая игра «Над, под, на»

Цель – развитие ориентировки в пространстве на бумаге, формирование логического мышления и внимания.

Инструкция: предлагаются детям картинки, например: много воздушных шаров лежит на столе, несколько шаров под столом, и над столом, один шар с левой стороны, дети отвечают на вопрос педагога: где находятся воздушные шары, какого цвета и сколько?

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Педагог и ребёнок дают друг другу пять и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!».

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Развитие ориентировки в пространстве «Ковёр»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – индивидуальная

Цель – развитие навыков ориентировки в микропространстве.

Задачи:

- создание положительного настроения на занятие;
- развитие зрительного восприятия цветы, формы, величины;
- развитие навыков ориентировки на листе бумаги;
- развитие ориентировки по словесной инструкции.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, Максим! Я рада тебя видеть с хорошим настроением!

Давайте подарим друг другу улыбки и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Степан!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Анастасия Владимировна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Калейдоскоп»

Цель - Развивать умение расчленять узор на геометрические фигуры разной формы, цвета и величины по образцу, восприятие, внимание и ориентировку в пространстве, совершенствовать умение называть из каких фигур и в какой последовательности сложен узор.

Инструкция: Карточка с узором из геометрических фигур разного цвета, формы и величины. Узор выполнен путем наложения фигур меньшего размера на фигуры большего размера. Набор таких же отдельных фигур. Детям предлагается по образцу узора, выполненного из геометрических фигур разного цвета, формы и размера, выложить из отдельных фигур такой же узор, дети должны правильно подобрать фигуру по цвету, форме и величине.

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Педагог и ребёнок дают друг другу «пять» и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!».